مجلة علوم التربية للتوجيه والارشاد

مجلة اكاديمية دولية محكمة تصدر دوريا عن مخبر علوم التربية للتوجيه والارشاد

– جامعة يحي فارس– المدية. الجزائر.

العدد الثاني(02): جوان/2022 م الموافق ل: ذو القعدة 1443هـ

ردمد /ISSN/2800-1230

الإيداع القانوني/ جوان 2022

العنوان:

جامعة يحي فارس المدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

عين الذهب

هاتف: 0540876655

البريد الالكتروني:

educationlabo2020@gmail.com

الرئيس الشرفي: أ.د جعفر بوعروري رئيس الجامعة

مدير النشر رئيس التحرير: د. واكد رابح

نائب رئيس التحرير التنفيذي: د.باندو صفية

مساعد رئيس التحرير:

د. اوباجي محمد **د. بن يوسف امال**

د. رباحي سعاد **أ.غطاس اسمهان**

د. علي زروط **د. سعد بوترعة**

أمانة التحرير:

د. أيوب مريم

د. بجاج وافية

أعضاء الهيئة العلمية:

أ.د -أتشي عادل -جامعة المدية –

أ.د عباسي سعاد-جامعة المدية -

أ.د. بلكحل سمير -جامعة المدية –

أ.د. تعوينات علي- جامعة الجزائر 02-

أ.د. نعموني مراد- جامعة البليدة 02-

أ.د. بن سعد احمد- جامعة الاغواط-

د. فاطمة بسرا سفردم جامعة أنقرة -تركيا-

د. بشرى سليماني -جامعة مراكش -المغرب

أ.د شهرزاد نوار- جامعة ورقلة-

أ.د محمد الساسي الشايب-جامعة ورقلة-

أ.د. أحمد مجدل-جامعة طيبة-السعودية-

أ.د. حصة محمد صادق جامعة -قطر

أ.د. صلاح احمد مراد -جامعة الكويت-

أ.د يمينة خلادي- جامعة ورقلة-

اد . آمنة يس موسى احمد -جامعة الغاشر –السودان -

د. مخفوظي أمين-جامعة المدية-

د. فضيلة توازي-جامعة المدية-

د.محمد الوناس –جامعة المدية -

د. مرصالي حورية–جامعة المدية -

أ.د البشير معمرية – جامعة الحاج لخضر باتنة-

أ.د مسعودة منتصر-جامعة الوادي-

أ.د. كامل علون الزبيدي-جامعة بغداد-العراق-

أ.د. صالح لعبودي- جامعة الجزائر 02-

أ.د.احمد كنعان.جامعة دمشق سوريا-

أ.د. برهان النفاشي-جامعة الزيتونة-تونس-

أد .زياد بركات –جامعة القدس المفتوحة– فلسطين

أ.د .حسن عبد الله النجار، جامعة الأقصى –غزة – فلسطين

أ.د. علي براجل-جامعة باتنة –الجزائر-

أ.د. عصام عبد الشافي-جامعة القاهرة-مصر

أ.د. كمال الخروف- جامعة الرياض-السعودية-

أ.د مراد رمضان- الجامعة الإسلامية العالمية-ماليزيا-

أ.د. رجاء محمود أبو علام جامعة القاهرة-مصر-

أ.د. عبد الله نافع آل شارع -جامعة الملك سعود - السعودية

د. غزالي جهيدة –جامعة المدية-

د. سعدي سامية جامعة -لونيسي على-البليدة-

د. جاب الله يوسف-جامعة المدية-

د. حميدة زهرة-جامعة المدية-

د. محمد الوناس-جامعة المدية.

تقديم المجلة

مجلة "علوم التربية للتوجيه والإرشاد"، مجلة علمية دولية محكمة نصف سنوية، تصدر عن مخبر علوم التربية للتوجيه والإرشاد بجامعة "يحي فارس –المدية-"، وهي تعني بنشر الأبحاث والدراسات الاصيلة المتسمة بالجودة في مجالات علوم التربية والتوجيه والإرشاد، والمحررة باللغات العربية والإنجليزية والفرنسية في المجالات الآتية:

- الأبحاث الميدانية والتجريبية.
- الأبحاث والدراسات العلمية النظرية.
- عرض او مراجعة الكتب الجديدة.
- التقارير العلمية عن المؤتمرات المحلية والعربية والعالمية.
- تلخيص رسائل الدكتوراه.

تهدف المجلة الى نشر البحوث العلمية من طرف الباحثين والباحثات في شتى حقول المعرفة خاصة ما تعلق بعلوم التربية والتوجيه والإرشاد اذ تحاول أن تسهم في إثراء المعرفة العلمية وتطويرها، ولإرسال المساهمات الرجاء من الباحثين التقيد بالضوابط والتعليمات التالية:

- الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي، والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- التعهد من الكاتب ان بحثه لم يسبق نشره، وأنه لن ينشر في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.
- الإسهام في تنمية الفكر التربوي وتطبيقاته محليا أو عربيا أو عالميا.
- إرسال نسخة الكترونية من البحث، مع سيرة ذاتية للباحث، إن كانت مراسلته المجلة هي الأولى له.
- أن يتطابق المقال مع توجهات المجلة (علمية) وأن يكون ضمن اهتماماتها.

دليل وتوجهات للمؤلفين:

1- قواعد وشروط النشر:

1-1 شروط عامة:

- مقدمة أو خلفية موضوع البحث وأدبياته ومسوغاته وأهميته بالإضافة الى الدراسات السابقة وتحديد مشكلة البحث وأهدافه وفروضه وتعريف مصطلحاته.
- منهجية البحث المناسبة لطبيعة المشكلة البحثية وعينة البحث وخصائصها وكيفية اختيارها وحدودها وأدوات البحث ومعاملات ثباتها وصدقها وإجراءات تطبيقها وتصحيحها والأساليب الإحصائية المستخدمة، بالإضافة الى الإجراءات التي مكنت الباحث من معالجة المشكلة البحثية ضمن محددات وافتراضات واضحة.
- عرض نتائج البحث في جداول وتحليلها ومناقشتها مناقشة علمية، مبنية على إطار فكري متين يعكس تفاعل الباحث مع موضوع البحث من خلال ما يتوصل إليه الباحث من استنتاجات، وتوصيات مستندة إلى تلك النتائج.

1-2 شروط خاصة:

- يشترط ألا يقل حجم المقال عن 15 صفحة وان لا يزيد عن 25، بما في ذلك مراجع وملاحق البحث.
- شكل الورقة 23.5 x 15.5 :بالهوامش الآتية :أعلى1.5 ، أسفل1.5 ، يمين 1.5، يسار 1.5، التجليد 0.5، تباعد الاسطر 1.15
- **عنوان المقال**: يكون في الوسط، يحتوي على عدد محدود من الكلمات، مكتوبة بالخط Traditional Arabic, **Italique, Gras, 15** بالنسبة للغة

العربية، وبالخط 13 ,Gras ,Italique ,Times New بالنسبة للغات الاخرى.

- **اسم ولقب المؤلف**: يظهر تحت العنوان في الوسط متبع بالمعلومات الضرورية(مؤسسة الانتماء، البلد، البريد الإلكتروني) بالخط 13 ,Gras ,Traditional Arabicبالنسبة للغة العربية، وبالخط Times New, Gras, 11 بالنسبة للغات الأخرى.
- **الملخص**: يظهر تحت الاسم واللقب، يجب أن لا يتجاوز150 كلمة يتم فيه الاشارة الى هدف البحث والنتائج المتوصل اليها، يكون بالخط 15 Traditional Arabic إلى اليمين بالنسبة للغة العربية، وبالخط 13 ,Times Newإلى اليسار بالنسبة للغات الأخرى كما يضم الملخص الكلمات المفتاحية للمقال.
- **النص**: يكون بالخط15 Traditional Arabic بالنسبة للغة العربية، وبالخط 13 ,Times New بالنسبة للغات الأخرى.
- **عناوين الفصول**: تكون بالخط 15 ,Traditional Arabic Gras إلى اليمين بالنسبة للغة العربية، وبالخط 13 ,Times New, Gras إلى اليسار بالنسبة للغات الأخرى.
- **العناوين الفرعية للفصول**: تكون بالخط 15 ,Traditional Arabic, Gras للغة العربية، وبالخط 13 ,Times New, Grasبالنسبة للغات الأخرى.
- **الجداول والصور:** في حالة احتواء المقال على جداول أو صور، يجب أن تكون وفق النص، مرقمة ومعنونه بالخط 12 ,Traditional Arabic Gras للغة العربية، وبالخط 12 ,Times New, Grasللغات الأخرى.
- **التهميش والإحالات:** يكون التهميش وفق الإصدار السابع للجمعية الامريكية للطب النفسي (APA)وذلك الإشارة إلى المرجع في متن التقرير بذكر الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوسي ، 1985) أو (1981 , Garder) واذا كان الباحثون اكثر من اثنين

يذكر اسم الأخير للباحث الأول وآخرون ، وسنة النشر مثل (الأحمد وآخرون ، 1985) وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين قوسين صغيرين ، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها نحو " إن خضوع النمو لقوانين ومبادئ محددة تمكننا من الكشف عن كثير من حقائقه " (العمر ، 1990 ، 43) .

- **كتابة المراجع**: قائمة المراجع في نهاية التقرير يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في البحث وترتب ترتيبا هجائيا على حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث، وتأتي المراجع العربية أولا ثم المراجع الأجنبية بعدها، وتذكر بيانات كل مرجع على النجو الاتي:

- **عندما يكون المرجع كتاباً:** اسم المؤلف (سنة النشر)، عنوان الكتاب (الطبعة أو المجلد)، اسم البلد: اسم الناشر مثال:

أبو علام ، رجاء محمود (1986) علم النفس التربوي ، الكويت ، دار القلم

Bernstein T.M(1965) The careful writer M A modren guide to English usage .New York Athencum

- **عندما يكون المرجع بحثا في مجلة علمية:** اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد (العدد) الصفحات مثال:

الشيخ، عبد الله (1990) دراسة تقويمية للدورة التدريبية لمنهج الرياضيات المطور والموحد للصف الثالث الابتدائي بدولة الكويت، المجلة التربوية، 22 (6) 227 – 623

- **مواقع الانترنيت**: اسم الكاتب (السنة) ، العنوان الكامل للمؤلف، ذكر الموقع بالتفصيل:

http://adresse complète (consulté le jour/mois/année)

2- إجراءات التحكيم:

- تخضع كل المقالات التي ترسل للمجلة لتحكيم علمي من قبل متخصصين.
- يمكن أن تطلب هيئة تحرير المجلة، من أصحاب المقالات إعادة صياغتها أو إدخال تعديلات بناء على قرار لجنة التحكيم. كما يحق لها إجراء بعض التعديلات الشكلية على المقال المقدم، متى لزم الأمر، دون المساس بالموضوع.

3- إجراءات النشر:

- البحث المقبول للنشر، يأخذ دوره للنشر حسب تاريخ قبوله للنشر، بصرف النظر عن العدد الذي تم تحديده أو العدد الذي أرسل إليه.
- المجلة غير ملزمة بإعادة النصوص إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، وتلتزم بإبلاغ أصحابها بقبول النشر، كما تلتزم بإبداء أسباب عدم النشر- ترتب البحوث عند النشر في عدد المجلة، وفق اعتبارات فنية، وليس لأي اعتبارات أخرى أي دور في هذا الترتيب، كما أنه لا مكان لأي اعتبارات غير علمية في إجراءات النشر.

4- ارسال المقالات:

- ترسل جميع المقالات بصيغة **Word** وفق الشروط الموضحة أعلاه عن طريق البريد الإلكتروني للمجلة: **educationlabo2020@gmail.com**
- في حالة الاستفسار يرجى الاتصال بأمانة المجلة على الرقم التالي: **0540876655** او على البريد الإلكتروني التالي: **educationlabo2020@gmail.com**

مجلة علوم التربية للتوجيه والارشاد

الفهرس

الرقم	عنوان المقال	اسم ولقب الباحث	الصفحة
01	علاقة درجة الإعاقة بمستوى تقدير الذات لدى ضحية المرور	أ.د عادل أتشي د. صبرينة داوي	35-10
02	فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط	د. رابح واكد د. عبد الرحمان العوفي	60-36
03	مشكلة التربية الحضارية في المجتمع المسلم المعاصر –دراسة تحليلية–	د. رابح واكد	80-61
04	مدى فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية –دراسة ميدانية في مدينة المدية و الأبيار وبئر خادم–	د.محمد بدري	117-81
05	إشكالية أساليب التقييم في نظام ل م د	د.محمد عبدلي د.رابح يحياوي	132-118
06	خدمات مقترحة للمرشد النفسي المدرسي لخفض مستويات قلق الموت الناتج عن جائحة كورونا المستجد لدى الأستاذة الحامل.	د. أمال بوشوية د.توفيق براهيم بلهواري	156-133

علاقة درجة الإعاقة بمستوى تقدير الذات لدى ضحية المرور

The Relationship between the degree of disability with the level of self esteem of the traffic victim

عادل أتشي [1]* صبرينة داوي [2]

[1] جامعة المدية (الجزائر)، atchi.adel@yahoo.fr

[2] جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، psychologue20032003@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2022/04/26 تاريخ القبول: 2022/05/12 تاريخ النشر: 2022/06/09

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين درجة الإعاقة وبين مستوى تقدير الذات لدى ضحية المرور ، والكشف عن الفروق بين في مستوى تقدير الذات حسب حالة الضحية سائق وراجل ، ودرجة الإعاقة ، وتكونت العينة للضحية (لم يتجاوز الحادث سنتين) من أربعة (14) فردا 6 سائقين ، 8 راجلين ، منهم 4 إناث ، 10 ذكور ، واستعمل الباحث المنهج الوصفي ،واستخدم معامل الارتباط كرامر لحساب الارتباط .

وكانت النتيجة تبين وجود علاقة ارتباطيه عكسية قوية بقيمة 0,72 ، ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 ، ولحساب الفروق استخدم اختبار ويتني للفروق ، وكانت الفروق دالة إحصائيا بين الراجلين والسائقين لصالح الفئة الأولى.

الكلمات المفتاحية: درجة الإعاقة ؛ مستوى تقدير الذات ؛ ضحية المرور؛ سائق–راجل

Abstract:

The present study aims to detect the relationship between the degree of disability and the level of self-esteem of the traffic victim, and to detect the differences between the level of self-esteem according to the status of the victim driver-walker, and also the differences between the level of self-esteem by the degree of disability, the sample consisted of fourteen (14) individuals , The researcher used the descriptive method, and the correlation coefficient Kramer was used to calculate the correlation, the result shows a strong inverse correlation of 0.72, and statistically significant at the level 0.05, To calculate the differences ,Whitney's differences were used. The differences were statistically significant between walkers and drivers in favor of the first category.

Keywords: Degree of disability; level of self-esteem; traffic victim; Driver-Walker

*المؤلف المرسل

1– مقدمة

تعتبر الحوادث المرورية أحد أهم المشكلات التي تواجهها الدول المعاصرة ، لما تخلفه من خسائر بشرية ومادية كبيرة تفوق نسبتها تلك التي تسببها الحروب والصراعات، وهي تثقل كاهلها، وتكلفها مصاريف مالية طائلة ، وتستلزم تجنيد موارد مادية وأخرى بشرية للسيطرة عليها ، وفي هذا الصدد تبين دراسة جمال عبد المحسن الإحصاءات العالمية التي كشفت ما يقدر بأكثر من 300 ألف شخص يموتون سنويا في العالم ويصاب من 10 إلى 25 مليون شخص سنويا نتيجة الحوادث المرورية ، وغالبا ما تترك نسبة من الإصابات الجسمية المؤدية إلى إعاقات مختلفة ، فهؤلاء الضحايا يشغلون 10% من مجموع الأسرة في المستشفيات (جمال عبد المحسن

عبد العال،2010 ص 24)

فالكثير من الضحايا المرورية تعاني من مشاكل عويصة، وقد تتسبب في فقدان التوازن مع الحياة ، والدراسة الحالية هي عبارة عن إلمام لبعض متغيرات الضحية المرورية التي تعاني من درجة من الإعاقة ، وعلاقتها بتقدير الذات .

2- الإشكالية:

تعاني الجزائر من كارثة حوادث المرور وتدفع الثمن غاليا، فالأرقام والدراسات المتخصصة تشير إلى معدل الوفيات الحقيقي لهذه الحوادث، الذي قدر بنحو قتيل كل ساعة، وتعد حاليا ضمن أخطر الاعتداءات التي يتعرض لها الأفراد وتخلف أضرارا جسدية، نفسية، اجتماعية واقتصادية فتاكة ، فقد تناولت الإحصائيات نقلا عن الديوان الوطني الجزائري للوقاية من حوادث المرور سنة 2022 الصفحة الرسمية "توفي 3310 شخص في 22991 حادث مرور سجلت عبر مختلف مناطق الوطن في 2020، وأدت إلى إصابة 32570 آخرين بجروح متفاوتة الخطورة، وفي سنة 2021 عدد القتلى 1014 ، حسب الأرقام التي أعلن عنها المركز الوطني للوقاية والأمن عبر الطرق، الذي لاحظ بأن 80 ٪ من ضحايا إرهاب الطرق هم من فئة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و49 سنة "

ومنها فالمشكلة المرورية هي إحدى المشكلات الخطيرة والمعقدة التي تواجه المجتمعات الحديثة ، نظرا لما تسببه من تكاليف بشرية ومادية ، وما ينجم عنها من إصابات وإعاقات ، والآثار الاقتصادية والاجتماعية والنفسية على حياة الفرد والمجتمع والدولة ككل، وحسب تقرير المنظمة العالمية للصحة حول وضعية الأمن المروري حول العالم فانه تم تسجيل أكثر من (12) مليون قتيل و(50) مليون جريح خلال السنوات الأخيرة .(الجمعية العالمية للصحة، 2017)

وكل هذه الخسائر أدت لإعاقات جسمية مختلفة المستويات منها الدائمة وأخرى مؤقتة، دون حساب عدد اليتامى والأرامل، ونظرا إلى خطورة هذه الحوادث وتزايدها المستمر اهتم العديد من الباحثين لدراسة أسبابها والظروف المؤدية إلى وقوعها بهدف وضع استراتيجيات وقائية للتقليل من حجم كوارثها وقد تميزت هذه الدراسات بتطورها وتوسع مجال اهتماماتها، فبعد اقتصارها على البحث في صيانة الطرق والمركبات وكثافة التنقل ومعايير السلامة في السيارات أصبحت الآن تهتم بالبحث في العوامل الفيزيولوجية والنفسية والاجتماعية والمعرفية لكافة مستخدمي الطريق ، وتأثير هذه الحوادث على الإنسان والمجتمع ، وكيفية التكفل بالضحايا وسبل الوقاية منها .

ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية حول أثر حوادث المرور على الضحايا، وعلاقة درجة الإعاقة على مستوى تقدير الذات ، الذين يحملون وصم تلك الحوادث إلى بقية العمر، مع نفسية متعبة، وفقدان للأمل، وهناك حتى من يفقد ملذات الحياة، وتصبح ثقته بنفسه منعدمة، وتقديره لذاته في مستوى متدني، وتقدير الذات هو الأهم في البناء النفسي الذي ينعكس على الأداء الشخصي، فهو أهم عامل للتحفيز والتشجيع ،كما انه الصفة المميزة للإنسان، وطريق لنجاحه.

وتبين الجمعية الوطنية لمساندة الأشخاص المعاقين (البركة) أن الجزائر تسجل سنويا أكثر من 3500 معاق (نادية سليماني، 2016)

وحسب قونزال بيال Gonzales Puell 2010 الإعاقة الحركية تترجم بصعوبة وظيفية جسمية أو عضوية ، ويمكن أن تكون بسبب اتصال عصبي واتصال عضلي وعظمي (Puell, 2010, P169)

ويمكن حصر هذه الإعاقة حسب المنظمة العالمية للصحة –فصل الإعاقة – في عدة أشكال وأنواع مثل الإعاقة أثناء المشي ، الإعاقة للجهاز أو الهيكل العظمي، الإعاقة الحركية واليدوية

عامة ، فحسب الجمعية العالمية للإعاقة ، فإن الإعاقة الجسمية أو الحركية هي نوع من الصعوبة الحركية، والتي هي جزئية أو كلية، والتي تصيب جزء من أجزاء الجسم وخاصة الأطراف العلوية أو السفلية، والتي تخل بالحركة العامة كالجلوس والنهوض والتنقل وغيرها من الحركات اليدوية والحركات الأخرى، وأسبابها عديدة مثل الأمراض المتنقلة أو الوراثية ، أو التكوينية أو الصدمية تحت الحوادث أو كبر السن وغيرها، وتبين الدراسات تقريبا 50% من هذه الإعاقات سببها حوادث العمل، حوادث الرياضة ، وحوادث المرور، ويعرف IMC10 أن الإعاقة الحركية حالة مرضية (المنظمة العالمية للصحة ، 2019)

ويعرف فهمي 2005 أن المعاق حركيا هو ذلك الفرد الذي تعوق حركته ونشاطه وحيوته خلل أو عاهة أو مرض أصاب عضلاته أو مفاصله، أو عظامه، بطريقة تحد وظيفتها العادية، وبالتالي تؤثر على تعليمه ،وإعانته على نفسه، أما منظمة الصحة العالمية فأعلنت سنة 2014 أنه يلقى نحو 1.25 مليون شخص سنوياً حتفهم نتيجة لحوادث المرور، 20 مليون و50 مليون شخص آخر لإصابات غير مميتة ويصاب العديد منهم بالعجز نتيجة لذلك (بوجمعة شوبة وآخرون ، 2015 ، ص122)

وتصنف المنظمة العالمية للصحة الإعاقة حسب طبيعتها : عقلية، حسية،حركية، أو متعددة ، وبالأخص الحركية التي هي الأكثر انتشارا وتعرف بأنه النقص أو عدم الاستطاعة الوظيفية للجسم ، والذي يعيق الفرد في نشاطاته اليومية الجسمية، وتبين الجمعية الأمريكية للتصنيف DSMV" اكتساب وتنفيذ المهارات الحركية المتناسقة أقل بكثير من المتوقع بالنسبة للعمر الزمني للفرد وبالنسبة لفرصة تعلم المهارة واستخدامها. فهي أ- الصعوبات على شكل خراقة إسقاط أو صدم الأشياء، إمساك الأشياء باستخدام المقص،أو أدوات المائدة عن البطء وعدم الدقة في

أداء المهارات الحركية، مثلاً خط اليد، وركوب الدراجة، أو المشاركة في الألعاب الرياضية. ب – العجز في المهارات الحركية في البند أ كبير وباستمرار ، مع أنشطة الحياة اليومية غير المناسبة، يتداخل بشكل للعمر الزمني ،على سبيل المثال، عدم الاهتمام والقدرة على رعاية الذات، ويؤثر على الإنتاجية الأكاديمية–المدرسية، والأنشطة المهنية، والترفيه، واللعب. ت– بدء الأعراض في فترة النمو المبكر. ث– لا يتم تفسير هذا المحور إلا من خلال الإعاقة الذهنية (اضطراب النمو الذهني العجز في المهارات الحركية بشكل ، ضمور العضلات، الشلل الدماغي ً، يعزى إلى حالة عصبية تؤثر على الحركة مثلاُ ضعف البصر أو الاضطرابات الانتكاسية. (أنور الحمادي ، 2016، ص 37)

وهذه الإعاقة تؤثر دوما على تقدير الذات، الذي هو من المفاهيم الأساسية التي يجب أن يقوم عليها البناء النفسي للشخصية خصوصا إذا علمنا أن إحدى المهمات الأساسية للفرد هي سعيه على الدوام إلى إيجاد نفسه وتقديرها وتحقيقها، وإعطاء مكانة لها في وسط يشعره بالثقة بالنفس وبتقدير عال لها.

في الجهة المقابلة لتقدير الذات ، وضع بعض العلماء العديد من التعريفات حول هذا المفهوم، وخاصة أنه يكمل صورة الجسم والحركة ، إذ حدده كوهن 1959 بأنه درجات التطابق مع الذات المثالية والذات الواقعية ، ويقصد بالذات الواقعية تلك التي تتفاعل يوميا مع الوقائع ، أما الذات المثالية فهي التي يطمح إليها الفرد .

وحسب أندري André تقدير الذات هو البعد الذي يبنيه الفرد عن نفسه والجانب الواعي حول الطريقة التي يرى فيها نفسه ،ويمكن أن تكون هذه الرؤية ذات توازن نفسي عندما تكون ايجابية ،وتسمح بالتفاعل الصحيح مع المواقف المختلفة ، ولكن تكون سلبية عندما لا يتعامل

الفرد مع المواقف بطريقة مناسبة ، مما يؤدي به لظهور عدة أعراض وآلام ،وعدم الرضا(André et Lelord. F, 2008, P15).

حسب كوسلين Coslin تقدير الذات هو البعد التقييمي لمفهومها، ومجموع التمثلات التي يحملها الفرد عن نفسه من ايجابيات وسلبيات ، والتي تسمح بفهم مشاعره وقدراته وكفاءاته وحدوده في شتى مجالات الحياة ، من مدرسة وتفاعلات مع الأشخاص، وعائلة، ومجتمع ومكان العمل ، وكيفية تقبله وتفهمه لذاته اتجاه هذه الميادين المختلفة وحسب الإطار الموظف ،ويمكن أن يكون الحكم للذات والذي يبنيه من خلال معايير المجتمع وخبرته حول النجاح والفشل .C) Pierre, 2003, P36)

والجزء المهم من تقدير الذات هو الجانب الجسمي والحركي ، فعندما يصير الفرد معاقا تتشوه

صورته اتجاه نفسه ويؤثر ذلك على الجانب النفسي ، باعتبار المقارنة التي سيجريها بين ما كان وكيف أصبح الآن ، ومن جانب آخر قد يتعرض لتغييرات في الحياة من نقص الحركة وفقدان العمل وحتى طريقة التواصل مع الآخرين ومنها تقدير الذات هو مجموعة من المفاهيم :حب الذات ، الثقة بالذات، أفكار حول الذات ، تقييم وحكم الآخرين التقييم والحكم عن الذات شخصيا ، أي الحديث النفسي شعوري وتقبلي لذاتي ، وكل تشويه أو اصابة يؤدي لخلل في تصور الذات وتقديرها .

وفي نفس المنوال ،يقدم كل من *ميدينا وبوزون* Medina, & Bouzon, 2001 و *قوقلين وآخرون* (Goguelin et al., 2002) أن الحادث هو كل ما له علاقة جسمية فيزيائية وسائلية عاطفية قبل وأثناء وبعد الحادث .

حيث تترك هذه الحوادث أثار جسمية نفسية بالغة الخطورة تنعكس على حياة الضحية من جميع

الجوانب وأهمها الجانب النفسي، وبالخصوص تقدير الذات للفرد نفسه، ودراسة أنقرين ماسيا وآخرون EnguerranMaricia et autres في فرنسا حول تأثير الحادث على الذات ، ودراسة بانانو Banano مورتان Murtane ودراسة ديوفار مارسن-Duviard Marsan Véronique وكلها بينت أن الإعاقة جراء حادث المرور والتي تتسبب في انخفاض درجة تقدير الذات ،

ودراسات حول الموضوع تشير أيضا إلى العلاقة بين تقدير الذات والإعاقة الحركية ،حيث أن الإعاقة كلما كانت مرتفعة يقابلها انخفاض مستوى تقدير لذات حسب دراسو بنانو (Bonanno (2006 بالولايات المتحدة الأمريكية. ، وحتى دراسة موتران رايتز 2006 (Mutran Reitzes) التي تبين أن الإعاقة الحركية تجعل الفرد منخفضا في تقدير الذات ، ومنخفضا في أداءاته المعرفية .

كل هذه الإحصائيات والدراسات والأرقام المقدمة حول الظاهرة، جعلت التساؤلات العديدة تتبادر ، ومنها طرحت الدراسة تساؤلات الإشكالية الآتية :

أ-هل هناك علاقة بين درجة الإعاقة وبين مستوى تقدير الذات لدى ضحية المرور؟

ب-هل هناك فروق دالة احصائيا في مستوى تقدير الذات لدى ضحية المرور (السائقين_الراجلين)؟

3- الفرضيات:

أ-هناك علاقة بين درجة الإعاقة وبين مستوى تقدير الذات لدى ضحية المرور

ب- توجد فروق ذات دلالة احصائية لتقدير الذات لضحية المرور بين فئة الراجلين وفئة السائقين.

4-تحديد المفاهيم:

أ-: التعريف الإجرائي درجة الاعاقة : هي درجة إعاقة ضحية حادث المرور، وهو كل شخص مصاب بإعاقة جسمية أو حركية بعد ما يتعرض لحادث مرور (مابين ستة أشهر إلى سنتين) ، وينجر عليه إصابة بإعاقة جسمية أو حركية ويحدد درجتها التشخيص الطبي الدرجة الأولى والدرجة الثانية

ب- التعريف الإجرائي تقدير الذات لضحية المرور: يتمثل تقدير الذات في الدرجات التي يتحصل عليها ضحايا حوادث المرور لأفراد العينة – إما سائق أو راجل -على المقياس الخاص بتقدير الذات ، وكلما ارتفعت الدرجة الكلية انخفض مستوى تقدير الذات ، كلما انخفضت الدرجة الكلية ارتفع مستوى تقدير الذات.

5- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي للكشف عن العلاقة بين درجة الإعاقة وبين مستوى تقدير الذات لدى ضحية حادث مرور

ويسعى أيضا لقياس الفروق بين تقدير الذات بين ضحية حادث المرور الراجل وضحية المرور السائق

ويهدف البحث للتعرف على مدى الفروق بين مستويات تقدير الذات التي تعزى لدرجة الإعاقة

6-أهمية البحث :

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في إثراء أدبيات البحث حول مشكلة الضحية المرورية، التي أصبحت تؤرق الحياة الاجتماعية وانعكاساتها على كل الجوانب والميادين في الحياة ،وخاصة الحياة النفسية التي تهتز بشكل كبير على مستوى الذات تقديرها ، وخاصة لما تجعله ينتقل من حالة عادية لحالة أخرى مرضية وفيها تتناقص قدراته الحركية وتؤثر على حياته .

لهذا كان من الضروري التعرف على درجة الإعاقة وعلى مستوى تقدير الذات لهؤلاء، والتحسيس بخطورة المشكل وتأثيره على الجانب النفسي للفرد.

-ايجاد الحلول للمسائل المطروحة من خلال دراسة علمية .

- تقديم بحوث علمية ميدانية لضحايا حوادث المرور، ورفع الستار عن معاناتهم

- إثراء البحوث العلمية حول الظاهرة وتوجيه المختصين حولها .

7-الدراسات السابقة:

أ-دراسة أسماء داوود فلسطين 2012:هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات والاكتئاب لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الجسمية الحركية والى التعرف على أثر بعض المتغيرات وعلاقتها بمفهوم الذات والاكتئاب لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الجسمية الحركية في محافظة بيت لحم . ويمثل مجتمع الدراسة الحالية الأشخاص ذوي الاعاقة الجسمية الحركية فقط والذين تتراوح أعمارهم ما بين (18 – 65 سنة) خلال السنة 2011 / 2012 . ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام الاستبيان لجمع المعلومات

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن 68,8 % من المبحوثين لديهم أعراض اكتئاب ما بين متوسط ومرتف، .وتشير النتائج إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائية بين درجة مفهوم الذات ودرجة الاكتئاب لدى المبحوثين، بحيث كلما زادت درجة مفهوم الذات قلت درجة الاكتئاب لدى المبحوثين، والعكس صحيح .وقد أظهرت أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين مفهوم الذات وبعض المتغيرات ،حيث تبين وجود فروق تبعا لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (31 – 40) سنة ،حيث كانت درجة مفهومهم لذاتهم أعلى وعلاقة

طرديه مع كل من الدخل الشهري للأسرة ، لصالح ذوي الدخل أكثر، والتحصيل الأكاديمي للمبحوثين لصالح التعليم الجامعي ونوع التجمع السكاني لصالح سكان المخيم والعمل لصالح الذين يعملون ، وملاءمة المسكن لصالح الذين مسكنهم ملائم ، وزمن حدوث الإعاقة لصالح الذين حصلت معه بعد الولادة، حيث كان مفهومهم لذاتهم أعلى حين تشير النتائج إلى علاقة عكسية مع شدة الإعاقة لصالح ذوي الإعاقة البسيطة حيث كانت درجة مفهومهم لذاتهم أعلى كلما كانت الإعاقة كبيرة .

وتشير نتائج الدراسة أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الاكتئاب وبعض متغيرات الدراسة عند مستوى الدلالة 0,05 تبعا لمتغير الجنس ، فقد أظهرت النتائج أن درجة الاكتئاب أعلى عند الإناث من الذكور، وارتفعت درجة الاكتئاب للمبحوثين من المطلقين والأرامل ، كذلك فقد أظهرت النتائج علاقة طرديه مع العمر وشدة الإعاقة مع درجة الاكتئاب وعلاقة عكسية مع التحصيل الأكاديمي للمبحوثين حيث زادت درجة الاكتئاب كلما قل مستوى التعليم وتشير النتائج إلى وجود درجة اكتئاب أعلى لدى الذين يعملون ويشكلون 85,6 % من المبحوثين، وبينت النتائج وجود درجة اكتئاب أعلى لدى المبحوثين الذين كان مسكنهم غير ملائم للإعاقة.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات لصالح الباحثين المستقبليين والأخصائيين النفسيين والمسئولين وصناع القرار على المستوى الرسمي الحكومي والمؤسسات الخاصة والأهلية كان أهمها زياد الاهتمام بموضوع مفهوم الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة، وتوفير بيئة داعمة ومحفزة على فهم الذات واكتشافها، بما يضمن تشكيلها وتعزيز المفهوم الايجابي للذات بكل أبعاده، .توفير الظروف المناسبة لنجاح مبدأ الدمج الشامل لذوي الإعاقة في المدارس وفي

المجتمع ومواقع العمل والسكن والنوادي الاجتماعية والثقافية والرياضية، و تطوير برامج وخدمات تهدف إلى تمكين وتقوية الأشخاص ذوي الإعاقة الجسمية لزيادة الاعتماد على النفس والاستقلالية والاندماج بالمجتمع. مفهوم الذات والاكتئاب لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الجسمية

ب-**دراسة لبنى وآخرون تونس سنة 2013** : هي دراسة عرضية وصفية تحليلية ، يتكون أفراد العينة من 40 شخصا فوق سن 65 سنة والذين تعرضوا للحوادث العصبية المختلفة بمستشفى بورقيبة ، منها عامل السن ومنها عامل الحادث في الحياة ، وتناولت الدراسة صعوبة التشخيص لتقدير الذات الناتج عن اضطرابات عصبية، والذي يشوه الملامح العامة والمتعودة للشخص ،وتطبيق السلا لم التقييمية لتقدير الذات المتاحة والمتناسبة مع حادث المرور، والأساليب المستخدمة للتقصي من خلال المتابعة والمسح للملف الصحي أو الطبي ، واستبانة تحتوي على المعطيات السوسيوثقافية والاقتصادية ، وكل ما سبق من اضطرابات قبل الحادث ، وحتى الصراعات الأسرية والشخصية وعادات الإدمان .

واستخدمت مجموعة من المقاييس : سلم التقييم للاكتئاب *Geriatric Depression Scale والذي يتكون من 15 بند*، وعدد الأفراد مقسمون لفئتين، الفئة التي لا تعاني من اكتئاب ، والفئة التي تعاني من الاكتئاب ،وحسب المقياس النقطة الفاصلة 5 نقاط ،مقياس نسبة الإعاقة *Rankin Handicap Scale*،ومقياس للحالة العقلية فلوستن *Folstein (Mini-Mental State Examination* ، ومقياس تقدير الذات روزنبرخ Rosenberg وكل درجة أعلى من 30 تعني تقدير ذات مرتفع ، أما في التحليل الإحصائي استخدمت اختبار ت واختبار كا2 للارتباط ، وتوصلت إلى النتائج التالية : كلما تضاعف السن زادت حدة الاكتئاب ،عند مستوى الدلالة 0,05 ، والاكتئاب مرتفع عند فئة

الأرامل، وأيضا عند الذين لديهم مستوى تعليمي منخفض، الأفراد التي عانت من الإعاقة : التشوهات العضوية الحركية، انكسار العظم ، خلل الفقرات، خلل غضروفي خلل في الأنسجة، خلل في الجهاز العصبي الدماغي أو الإعاشي لديهم تقدير ذات منخفض (Lobna Aribi et autres,2013, P 843- 850)

دراسة بونانو Bonanno 2006 :قام بنانو بالولايات المتحدة الامريكية بتطبيق الدراسة على عينة من ضحايا المرور تحتوي على 200 فرد ، في إطار البحث عن العلاقة بين الإعاقة الحركية وتقدير الذات لدى مجموعة من الأفراد في شتى الأعمار ، وقد تحصل على نتيجة أنه كلما كانت الإعاقة كبيرة ينخفض مستوى تقدير الذات ، وكانت النتائج ذات دلالة إحصائية ، أن تقدير الذات لدى الذكور هو مرتفع مقارنة بالإناث .

ت- دراسة مارتن رايتز 2006 (Reitze Mutran): أجريت الدراسة حول عينة لدى ضحايا المرور في أنحاء متفرقة من أروبا ، وذلك بتطبيق مجمعة من المقاييس حول تقدير الذات ، واعتمدت على التشخيص الطبي الحركي في تحديد درجة الإعاقة ، وتبين أن الإعاقة الحركية تجعل الفرد منخفضا في تقدير الذات ، ومنخفضا في آداءاته المعرفية بدلالة احصائية قوية ومرتفعة (ReitzeMutran,2006,p41-50)

ث-**دراسة أنقرين ماسيا وآخرون 2008 (EnguerranMaricia et Autres)** : أجريت الدراسة في فرنسا على العلاقة بين تقدير الذات والحالة الضحية لدى لمعاق والمرض الزمن جراء الحادث المروري ، تكونت العينة من 400 شخص مختلفي الأعمار والجنس ،واستعملت المقابلة في مدة ساعة لكل فرد على مدى أكثر من سنة.

والنتائج بينت أنه كلما زادت الإعاقة الجسمية انخفضت درجات التقدير الذاتي ، وأيضا كلما

كان المرض مزمنا كان تقدير الذات منخفضا ، أي علاقة عكسية ، وأظهرت التحاليل للنتائج أن العلاقات الاجتماعية القليلة تزيد من هذه العلاقة العكسية ، وحتى أن الفرد تنخفض لديه تقدير الذات كلما لم يمارس نشاط مهني EnguerranMaricia et Autres, 2008,P189-204)

ج-**دراسة ديوفار مارسن 2013 (Duviard-Marsan Véronique):**

أجريت الدراسة بباريس مقاطعة 17 ، والتي تمت بتقييم العامل النفسي وتقدير الذات لدى الضحية ، وهم 30 فردا ضحية يعانون من الصدمة النفسية والإعاقة الجسمية ، واستجابوا لمقياسين : مقياس تقدير الذات لـ زورنبورق Rosenberg ، والتقدير لمقياس روبن بابلو Rubin et Peplau وبينت الدراسة أن هؤلاء يعانون من ضغوط ما بعد الصدمة ، ولديهم تقدير ذات منخفض، وأن تصوراتهم نحو العالم سلبية، وأنه كلما ارتفعت درجة الإعاقة انخفض مستوى تقدير الذات ، وكلما ارتفعت شدة الصدمة ، وشدة اضطرابات ما بعد الصدمة انخفض مستوى تقدير الذات (Duviard-Marsan Véronique,2013,p106-118)

8-ملخص الدراسات السابقة :

أجريت الدراسات في الدول العربية فلسطين وتونس ، واتفقت حول أدوات البحث لتقدير الذات ، واختلفت في خصائص العينة من حيث السن والجنس ودرجة الإعاقة ، إلا أن النتائج بينت دوما انه كلما ارتفعت درجت الإعاقة انخفض مستوى تقدير الذات .

والدراسات الأجنبية تباينت جغرافيا ما بين الولايات المتحدة وفرنسا ، واستخدمت أدوات تقدير الذات ودرجة الإعاقة ، واختلفت في خصائص العينة فمنها ماهو تحت المراقبة والرعاية الصحية ، ومنها ماهو تحت الرعاية غير المباشرة أي المتابعة ، واتفقت النتائج حول العلاقة السلبية الدالة

إحصائيا بين درجة الإعاقة وبين تقدير الذات .

8- المنهج المستخدم:

تحديد طبيعة المشكلة المدروسة و أبعادها يتأتى عن طريق منهج علمي سليم ، الذي يعتبر طريق منظم يتبعه الباحث من أجل الوصول إلى الحقائق العلمية، وهو السبيل والكيفية المنظمة التي تساعدنا للوصول إلى نتائج دقيقة وصحيحة .

والبحث الحالي استخدم المنهج الوصفي، بدراسة الارتباط والمقارنة ، الذي هو الأنسب لتحديد المشكلة ودراستها ويساعدنا في جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات ذات الصلة بالظاهرة وتتعدى أيضا إلى تشخيص ووصف تلك العوامل على أساس تحديد طبيعة العلاقات القائمة بينها باعتبارها متغيرات قابلة للقياس الكمي.

1.8-الأساليب الإحصائية :

استخدم الإحصاء الوصفي : التكرارات ، المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري وغرضها تكميم النتائج المتحصل عليها .

الإحصاء الاستدلالي ليتم اختبار الفرضيات ،حيث استخدم معامل كرامر للعلاقة، واختبار ويتني للفروق ، وغرضه حساب الفروق بين نتائج أفراد العينة ، وهي اختبارات لا معلمي ونتائجه خاصة بالعينة المدروسة

2.8- الدراسة الاستطلاعية :

وتضمنت الدراسة الاستطلاعية مدخل للتعرف على الظاهرة ، وملامسة الميدان ، وللتأكد من ثبات وصدق المقياس أي تقنين أداوت البحث، فقد تكونت من عشرة (10) أفراد، و الذين يعانون من إعاقات جسدية وحركية وكانت مقابلتهم شهر سبتمبر 2019 .

3.8- الأدوات المستخدمة :

تضمنت الدراسة عدة أدوات بحث التي تطلبها الاستقصاء ، وتوجب تقنينها ، ونذكرها فيما يأتي :

أ- المقابلة: حيث تم فيها اللقاء المباشر مع أفراد العينة في مكان العلاج والمتابعة الصحية ، بالمستشفى ،وحدد في كل مقابلة البيانات الشخصية من إسم ولقب ونسبة الإعاقة، وتاريخ الحالة من وقوع الحادث، وغيرها من البيانات ، ثم مدى تأثير الحادث على تقدير الذات من خلال أسئلة مفتوحة ونصف موجهة ، غرضها التأكد من الحالات وللاطلاع على الحالة والإلمام بجوانبها، والحصول على درجة الإعاقة بدقة ، وتم التأكد من معظم المعلومات المقدمة من خلال الاطلاع على الملف الصحي في مصلحة جراحة العظام وإعادة التأهيل والتكفل بالإعاقة، ، وحتى الاطلاع على حالة التقدم في العلاج .

ب- مقياس تقدير الذات : بعد الدراسات المسحية ، والجلسات التي تمت مع أفراد العينة الاستطلاعية قمنا ببناء مقياس تقدير الذات ، ويتكون من أبعاد وبنود، ،ثلاث (03) أبعاد وهي :البعد الاجتماعي ، البعد النفسي، البعد الجسمي، ويندرج تحت كل بعد ثمانية (08) بنود، والمجموع الكلي للبنود (24) بندا.

أولا : صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة الجامعيين، متخصصين في علم النفس وعلوم التربية ، جامعة يحي فارس بالمدية، و كانت أرائهم تؤكد على أن المقياس له خصائص علمية، وقابلة للتطبيق، من حيث البنود وسهولة فهمها والإجابة عنها ، وتسلسلها وقدرتها على قياس ما وضعت لأجله ، وأنها تتناسب مع أفراد العينة ،وقدموا بعض الملاحظات

النحوية البسيطة للتعديل ، وتم تعديلها .

ثانيا ثبات المقياس :

طبق المقياس في صورته النهائية على مجموعة 10 أفراد، وأعيد تطبيقه بعد 20 يوما ، ومنها حساب العلاقة الارتباطية بين التطبيقين ، وتحصل الباحث على علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية ، وهي علاقة متوسطة 0,59 ، عند مستوى دلالة 0,05 ، وعليه المقياس يتمتع بثبات ويمكن تطبيقه ، والوثوق في نتائجه .

ثالثا: الصدق الداخلي: للتأكد من صدق المقياس يقوم الباحث بعدة طرق إحصائية، ومن أهمها استخدام معامل ألفا كرونباخ للصدق، وهو إجراء يسمح بالتأكد من العلاقة الموجودة بين البند و البند والبعد ، والمقياس الكلي ، والعلاقة، وبعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية المتكونة من 10 أفراد تراوح الترابط بين 0.61 و0.84 وهي قيمة دالة إحصائيا على المستوى 0.05، وحسب قيمة معامل الفا كرونباخ يكون أكبر أو يساوي 0.59 ، ومنه تكون الدلالة لها قيمة إحصائية ويمكن اعتمادها ومنها يمكن اعتماد المقياس وهو ذو صدق.

رابعا– طريقة التصحيح:

يتكون المقياس من 24 بندا ، ويقابل كل بند 3 اختيارات : دائما أحيانا ، نادرا ، وتنقط 3-2-1 على التوالي ، ومنه فأعلى درجة يمكن الحصول عليها هي 72 وتعني تقدير ذات منخفض وأدناها 24 وتعني تقدير ذات مرتفع، وتكون مستويات تقدير الذات كما يلي :

الجدول رقم(01) يبين مستويات تقدير الذات

الدرجة	الحكم	المستوى
من 24 إلى 35	تقدير ذات مرتفع جدا	مستوى 4
من 36 إلى 47	تقدير ذات متوسط	مستوى 3
من 48 إلى 59	تقدير ذات منخفض	مستوى 2
من 60 إلى 72	تقدير ذات منخفض جدا	مستوى 1

4.8- عينة الدراسة الأساسية :

تمثلت عينة البحث الأساسية من أربعة عشر (14) فردا ، تتراوح أعمارهم ما بين 20 سنة إلى 48 سنة ، مصابين جسديا جراء حوادث المرور، و لديهم نسب متفاوتة من الإعاقة (إعاقات جسمية مختلفة ، ميكانيكية حركية ، عصبية ، وأخرى حالة البتر) ،من كلا الجنسين(10 ذكور ، 4 إناث) ، يسكنون من مناطق مختلفة ،ونبين فيما يلي خصائص العينة :

جدول رقم (02) يبين خصائص أفراد العينة حسب الحالة والجنس:

الحالة	الذكور		الإناث		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الحالة راجل	6	42.8	2	14.2	8	57.1
الحالة سائق	4	28.5	2	14.2	6	42.8
المجموع	10	57.1	4	28.5	14	100

الجدول رقم(03) يبين توزيع افراد العينة حسب السن والجنس

السن		الجنس		
		ذكر	أنثى	المجموع
من 20 إلى 29 سنة	العدد	5	2	7
	النسبة	35,7	14,2	50
من 30 إلى 39 سنة	العدد	4	1	5
	النسبة	28,5	7,1	35,7
أكثر من 40 سنة	العدد	1	1	2
	النسبة	7,1	7,1	14,2
المجموع	العدد	10	4	14
	النسبة	71,5	28,5	100

الجدول رقم(05) يوضح توزيع افراد العينة حسب درجة الإعاقة

نسبة الإعاقة	درجة الإعاقة	الحالة راجل		الحالة سائق		المجموع		المجموع
		ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	
أقل من 50%	درجة أولى	4	1	2	1	6	2	8
أكثر أو تساوي 50%	درجة ثانية	2	1	2	1	4	2	6
المجموع		6	2	4	2	10	4	14

5.8-حدود الدراسة :

أ- الحدود المكانية:

تمت اجراءات البحث في (مستشفى محمد بوضياف) في مدينة (المدية)، و(عيادة متعددة الخدمات رومانات) في مدينة (قصر البخاري،ولاية المدية).

ب- الحدود الزمانية:

أجريت الدراسة في الفترة الممتدة مابين شهر جانفي لغاية شهر ماي من سنة 2019

9-اختباروماقشة الفرضيات :

1.9 -**اختبار الفرضيات :**

1.1.9إختبار الفرضية الأولى :

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة ترابطية دالة احصائيا بين درجة الإعاقة وبين مستوى تقدير الذات لدى ضحايا المرور ، ويبين الجدول الآتي اختبار الفرضية باستخدام معامل الارتباط كرامر

جدول رقم (06) يبين العلاقة بين درجة الإعاقة ومستوى تقدير الذات :

درجة الإعاقة	التكرار	تقدير الذات	المستوى	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	القيمة المعنوية	الدلالة الاحصائية
أقل أو تساوي	8	46.7	الثالث	4.5	0,72	0,012	دال عند 0,05
أكثر من	6	58.3	الثاني	5.3			

يبين الجدول رقم (6) العلاقة الترابطية بين درجة الإعاقة الجسمية ، وبين مستوى تقدير الذات، وذلك باستخدام معامل الارتباط كرامر ، فقد تحصلنا على قوة ترابط قيمتها 0,72 ، ودلالة معنوية تساوي 0,012 ، وهذا يعني قبول الفرضية البديلة التي مفادها كلما ارتفعت درجة الإعاقة الجسمية كلما انخفض مستوى تقدير الذات ، ورفض الفرضية الصفرية ،والعكس صحيح ، كلما انخفضت درجة الإعاقة الجسمية ارتفع مستوى تقدير الذات وهذه النتائج تعود لإجراءات البحث وليس للصدفة ويمكن اعتمادها لحد ما ، وهي خاصة بالعينة المدروسة ولا يمكن تعميمها

بل هي خاصة بالعينة المدروسة .

2.1.9 –إختبار الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين فئة الراجلين ، وفئة السائقين على درجة تقدير الذات ، والجدول الآتي يبين دلالة الفروق باستخدام اختبار ويتني للفروق

جدول رقم 07 يبين دلالة الفروق بين فئة الراجلين وفئة السائقين على تقدير الذات باستخدام اختبار ويتني :

العينة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المعنوية	الدلالة الاحصائية
الحالة سائق	8	39,8	2,28	0,016	دال عند 0,05
الحالة راجل	6	54,2	9,5		

يبين الجدول رقم (07) اختبار ويتني للفروق بين الحالتين للضحية ، راجل ، سائق ، على اختبار تقدير الذات، فكانت القيمة المعنوية هي 0,016 ، وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0,05 ، ومنه قبول الفرضية البديلة و أن الفروق المشاهدة دالة إحصائيا ، ولا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث ، ويمكن القول أن تقدير الذات لدى الراجلين هو في مستوى منخفض مقارنة بتقدير الذات لدى فئة السائقين ، وهذه النتائج خاصة بالعينة المدروسة ولا يمكن تعميمها، ورفض الفرضية الصفرية .

2.9– مناقشة الفرضيات :

1.2.9–مناقشة الفرضية الأولى : تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة ترابطية دالة احصائيا بين درجة الإعاقة و تقدير الذات ، وبعد اختبارها باستخدام معامل كرامر للترابط ، تحصلنا على معامل ترابط قوي وعكسي بين درجة الإعاقة ومستوى تقدير الذات ، أي كلما ارتفعت درجة الإعاقة انخفض مستوى تقدير الذات ، وكلما انخفضت درجة الإعاقة ارتفع مستوى تقدير الذات

، وهي نفس دراسات أسماء داوود 2012 ، ودراسة مارتن رايتز 2006 ، و أنقرين ماسيا وآخرون 2008 .

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الإعاقة جراء حادث مرور، إذا لم تتجاوز سنتين فإن الفرد سيتأثر مباشرة في بنية شخصيته، ومن أهم مؤشراتها تقدير الذات التي تنخفض ، فالتغير المفاجيء وغير المتوقع في نمط الحياة ، يجعل الفرد غير قادر على انجاز وتحقيق حاجياته الحياتية كما كان من قبل ، ومنها يصير عاجزا عن تقدير ذاته ، ويقارنها بالصورة السابقة قبل الحادث ، وكتكملة ، فهذا النوع من الإعاقة محدد السبب قد يكون جزءا من الصدمة النفسية ، وسببا في الاضطرابات الأخرى ، والإعاقة تشوه الجسم وتشوه التصور نحو الذات والآخر ، وشعوره بالنقص والتميز السلبي مقارنة بالآخرين ، وبالجسم العادي .

2.2.9–مناقشة الفرضية الثانية : تنص الفرضية الثانية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لضحايا المرور بين فئة الراجلين وفئة السائقين ، وبعد اختبارها باختبار ويتني تم الحصول على فروق دالة إحصائيا لصالح فئة الراجلين الذين لديهم مستوى منخفض من تقدير الذات مقارنة بفئة السائقين .

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن الراجل ليس له فكرة عن سبب وقوع الحادث مقارنة بالسائق ، فهذا الاخير هو الذي ارتكب جزءا من المخالفة ، أو خطأ في القيادة ، وكان في سيرورة السير ،وربما قد لا حظ كيفية الوقوع في الحادث ومن المتسبب وتتبع تسلسل الحادث ولاحظه مباشرة ، أما الأول فقد يكون الحادث مفاجئا ، ويعتبر نفسه بعيد كل البعد عن أسباب الحادث الذي كلفه إعاقة، وربما كاد أن يكلفه حياته ، إن انخفاض تقدير الذات لديهم بنسبة كبيرة ، وذلك لأنهم يعتبرون أنفسهم مجني عليهم، ولا يتحملون مسؤولية ما وصلوا إليه ، ويعتبرون أنفسهم من

اصحاب الحظ العاثر الذي أوصلهم الى ماهم عليه بعد الحادث، حيث انهم دفعوا ثمنا غاليا، والسائق هو المتسبب في الخطأ .

10- الخلاصة:

توصلت الدراسة إلى نتائج دالة إحصائيا في العلاقة العكسية بين درجة الإعاقة وتقدير الذات، والفروق الدالة احصائيا بين فئة الراجلين وفئة السائقين، ومنه يمكن تقديم بعض الاقتراحات حول الدراسة، وتكملة لدراسات أخرى:

- التكفل بذوي الإعاقات جراء حوادث المرور
- السهر على مشاركة الضحايا في برامج تاهيلية لمساعدتهم على تلبية حاجياتهم.
- وضع برامج علاجية وإرشادية لمساعدة هؤلاء ضحايا المرور المعاقين منهم لتجاوز الحالة ومساعدتهم على التعايش مع التغيرات الجديدة في أجسامهم.
- وجب التدخل المبكر لدى ضحايا المرور لمساعدتهم ومساندتهم وحتى لا تتدهور حالتهم للأسوأ من الوجهة النفسية والجسمية .
- وضع آليات طبية ونفسية للتكفل بضحايا حوادث المرور بكل أصنافها.
- إدماج عائلات ضحايا المرور في البرامج الإرشادية المساندة لإعادة بناء تقدير ذات إيجابي مع هؤلاء.
- من المستحسن تخصيص دراسات نفسية واجتماعية حول ضحايا المرور وسبل مساعدتهم.
- وضع برامج تخطيطية للوقاية من حوادث المرور وما ينجر عنها من خسائر بشرية ومادية.

12- قائمة المراجع:

- **المراجع العربية :**

1-ابتسام داود عبد الله ، (2015) ، **مستوى مفهوم الذات لذوي الإعاقة الجسمية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القدس ، فلسطين

2-المركز الوطني للسلامة المرورية الموقع الرسمي https://onsr.nat.tn/onsr/index.php?page=4ar&type=cause&annee=2022

3-جمال عبد المحسن عبد العال، (2010)، **الحوادث المرورية والعناصر الحاكمة لها،** الندوة العلمية الأربعون ،أساليب ووسائل الحد من حوادث المرور ،جامعة الملك سعود ، الرياض.

4-ضيف الله حبيبة ، بوجمعة شوية، (2015) ، **دور الرياضة في معالجة المشكلات النفسية المصاحبة لإعاقة الحركية** المكتسبة، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية العدد 14. الجزائر .

5-ليندة ، **المشوار السياسي تحت المجهر** ، ارهاب الطرقات يخلف 3500 معاق سنويا يوم: 03-12-2016 01:10:3 https ://www.alseyassi-dz.com/ara/sejut.php?ID=64100

- **المراجع الأجنبية:**

6-ASOM ,https://www.ccah.fr/CCAH/Articles/Les-differents-types-de-handicap

7-André et Lelord. F, 2008, **S'aimer pour mieux vivre avec les autres** , Odile Jacob , France .

8-Duviard-Marsan Véronique, « **Reconnus comme victimes** », dans : Christophe André éd., *La reconnaissance. Des revendications collectives à l'estime de soi.* Auxerre, Editions Sciences Humaines, « Petite bibliothèque », 2013, p. 106-118. DOI : 10.3917/sh.colle.2013.01.0106. URL : https://www.cairn.info/la-reconnaissance--9782361060367-page-106.htm , https://doi.org/10.3917/sh.colle.2013.01.0106

9- EnguerranMaricia et autres , 2008, **Bulletins et Mémoires de la société d'anthropologie** de Paris,V20,N4, Paris.

10-Journal Masaa ,https://www.el-massa.com/dz/% – 2018

11 - Lobna Aribi, Imen Baâti, Mariem Damak, Lotfi Gaha, Chokri Mhiri et Othman Amami,2013,

Dans L'information psychiatrique 2013/10 ,Volume 89,Tunisie

12- OMS, https://www.who.int/topics/injuries_traffic/ar/

13-Samuel Gonzales-Puell ,2010 ;, Les troubles mentaux dans la déficience intellectuelle Edition Harmatton ,Paris, France

14- Reitzes D.C,Mutran e.J,2006,**Self and health:factors that encourage self-esteem and functional health**, Journal of gerontology: social sciences V,61 N1 ; Londre .

15- Trzesniewski (K.H.), Robins R.W. Roberts B.W., 2008, **Personality and self-esteem development across the life span**, in P.T. Costa, I.C. Siegler eds), Recent advances in psychology and aging, elsevier Science, amsterdam.

فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط

رابح واكد [1]* عبد الرحمان العوفي[2]

[1]جامعة يحي فارس بالمدية (الجزائر)، ouakedrabeh@yahoo.fr

[2]جامعة محمد بوضياف بالمسيلة (الجزائر)، bderrahmane.laoufi@univ-msila.dz

تاريخ الاستلام: 2022/04/28 تاريخ القبول: 2022/05/15 تاريخ النشر: 2022/06/09

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من 28 تلميذ في السنة الرابعة متوسط، وقسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة .وتكونت أدوات البحث من مقياس قلق الامتحان والبرنامج الإرشادي، وبعض الأدوات لضبط المتغيرات غير التجريبية، وبعد تحليل النتائج إحصائيا توصلت الدراسة إلى ما يلي:

-توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان، والفروق لصالح القياس البعدي.

-لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان.

-توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان، والفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وتخلص النتائج إلى أهمية البرنامج الإرشادي في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ، وعلى أهمية أساليبه ومحتوياته.

الكلمات المفتاحية:قلق الامتحان، البرنامج الإرشادي، تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

Abstract:
The study aimed to find out the effectiveness of a counseling program in reducing the level of exam anxiety among a sample of 28 students of the fourth year average, and they were divided into two groups: experimental and control. The study found the following:

There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the pre and post measurements on the dimensions of the exam anxiety scale, and the differences are in favor of the post measurement.
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the post and follow-up measurements on the dimensions of the exam anxiety scale.

- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in the post measurement on the dimensions of the exam anxiety scale, and the differences are in favor of the experimental group
Keywords: exam anxiety, counseling program, fourth year average students.

1.مقدمة:

مع تطور الحياة في القرن العشرين، أصبح القلق حالة تستحق أن تحضى باهتمام خاص، فقد صار القلق Anxiety ظاهرة واضحة لمجتمع ملئ بالتغيرات، مشحون بعوامل مثيرة، مجهولة المصير. (صموئيل، 1994 ،ص 3)

ويعد القلق من الموضوعات المهمة التي مازالت تحتل إلى حد كبير مكان الصدارة في البحوث النفسية حتى الآن. ومما لاشك فيه أن من أوائل الباحثين الذين ساهموا في تفسير وتحليل القلق سيجموند فرويد S.Freud رائد التحليل النفسي، فقد أشار إلى أن: "القلق يمثل نوعا من الانفعال السار يكتسبه الفرد ويكونه خلال المواقف التي يصادفها(علي، 1987، ص296).

ويميز القلق مجموعة من الأعراض الفسيولوجية التي يمكننا ملاحظتها والاستدلال عليه فقد أشار سبيلبرجرSpielberger (1976) إلى أن " للقلق مجموعة من الأعراض تتراوح بين مجرد أن تكون إبداء لعلامات الدهشة والاستغراب والاستنكار وتمتد لتصبح على درجة عالية من الذعر والتوتر" (علي، 1987، ص297).

ويتفرع عن القلق العام أنواع أخرى من القلق مثل قلق الامتحان وهو شكل من أشكال المخاوف المرضية حيث يعتبر عاملا هاما من بين العوامل المعيقة للتحصيل الدراسي بين الطلبة في مختلف مستوياتهم الدراسية، والواقع أن الكثير من الدراسات قد أشارت إلى هذا الأثر السلبي للقلق على التحصيل فقد أشار سوين (1968) إلى أن "الكثير من الطلاب في الجامعة يفشلون في دراستهم بسبب عدم قدرتهم على مواجهة الامتحانات التي يتقدمون لها، وما يصاحب هذه

المواقف من قلق واضطراب يؤثر في قدرة الطالب على التكيف المناسب مع موقف الامتحان".(أبو حطب، 1983، ص285).

وهذا يعني أن الاختلاف في القلق بين تلميذ وآخر هو اختلاف في الدرجة وليس في النوع وعلى هذا فإن قلق الامتحان عبارة عن خبرة عامة يمكن لأي تلميذ أن يمر بها وفقا لتعرضه لظروف أو مواقف متباينة من حيث أهميتها. ونتيجة لذلك اهتم علماء النفس بدراسته من حيث علاقته بمختلف المتغيرات النفسية والتربوية، ومن أمثلتها : التحصيل الدراسي لدى عينات متنوعة شملت الفئة المتمدرسة . وذلك لبيان ومعالجة القصور الذي ظهر في الإنجاز الأكاديمي ، وخاصة عند التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان ، كما أكدتها الكثير من الدراسات ، مثل : دراسة كل من ألين وليرني وواين وهينريش Allen, Lerner, Wayen & Hinrich(1972)، ودراسة هولاهان Holahan (1972)، ودراسة هانسلي Hansley (1985). (سيد، 1992، ص150).

وبالتالي أصبح قلق الامتحان مشكلة حقيقية تواجه الكثير من التلاميذ ، وتزداد نسبة انتشاره بين هؤلاء في مختلف مراحلهم التعليمية ، حيث أكدت دراسات كل من دينياتو (1995) وهمبري Hembree (1997) أن"قلق الامتحان ينمو طرديا بتقدم سنوات الدراسة " (أشرف وإسماعيل، 2001 ، ص2).

لتنطلق بذلك رحلة البحث عن الحلول والإجراءات العلاجية لمجابهة مشكلة قلق الامتحان بغية الرفع من مستوى الأداء الأكاديمي ، فكان الإرشاد النفسي أحد هذه الطرق المستخدمة من طرف الكثير من الباحثين في دراسات كثيرة ومختلفة من أجل وقاية التلاميذ من آثار المشكلة، وعلى رأسها الإرشاد السلوكي كأنجع الطرق الإرشادية وأكثرها فعالية لعلاج القلق بأنواعه المختلفة

على غرار قلق الامتحان، وهذا ما أكدته بعض الدراسات أمثال: دراسة سليمان الريحاني (1981)، ودراسة سود وبربها Sud & Brabha (1996)، ودراسة شنيك Schenk (1998)،التي استخدمت بعض فنيات الإرشاد السلوكي (الاسترخاء العضلي والتحصين التدريجي).

ما يقود حتما إلى الضرورة الملحة لبناء وتصميم برنامج إرشادي يتضمن أساليب وفنيات من شانها خفض قلق الامتحان لدى تلميذ السنة الرابعة متوسط، بغرض محاولة التحكم في الأداء الأكاديمي لديهم.

2.الإشكالية

القلق موضوع من الأهمية بمكان في علم النفس، وبتسارع الزمن وتداخله مع متطلبات الحياة العصرية المبنية أساسا على التكنولوجيات الحديثة تزايدت معه الضغوطات التي يتعرض لها الإنسان مرتبطة في نفس الوقت بالقلق الناتج عنها والذي يعد ركيزة تبنى عليها مكونات الشخصية الإنسانية.

وهو ما أدى إلى الاهتمام اللافت بدراسة القلق وموضوعاته حتى أصبح عنوانا بارزا لأهم الدراسات النفسية، سواء تلك التي تهتم بالسلوك المضطرب لدى الفرد، أو تك التي ترتبط بالتحصيل والامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف الامتحان والتقويم، والتي أكدت أن القلق يؤثر على الفرد في مواقف الامتحان ويتمثل ذلك في شعوره بالتوتر والخوف والارتباك أثناء الاستجابة لمهام أداء الامتحان، وفي نفس الاتجاه يذكر عبد اللطيف عبادة ونبيل الزهار " (1987)أن الامتحان ما هو إلا حالة موقفية تدفع إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء، ويكون

هذا الأداء مرتفعا إذا كان ملازما لإثارة مناسبة، إلا أن التطرف في الإثارة والانفعال يتعارض مع الأداء العادي ومن ثم يكون التحصيل منخفضا" (عبد الله، 2002 ، ص74).

يتضح مما سبق أن هناك علاقة منحنية بين القلق والتحصيل، أي أنه كلما ازداد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق بمعنى أن مستوى التحصيل يتحدد حسب مستوى القلق، أي أن القلق عندما يكون معتدلا يرتفع الأداء وبالتالي يعمل القلق كدافع، وعندما يكون منخفضا أو مرتفعا فإن الأداء ينخفض وبالتالي يعمل القلق كمعوق. وهي النتيجة التي أكدتها الكثير من الدراسات ، مثل دراسة أمينة كاظم (1973) التي أجرتها على 458 طالبة جامعية منهن 233 طالبة من الفرع الأدبي و 255 طالبة من الفرع العلمي ، وطبقت عليهن مقياس القلق لكاتل الذي نقلته إلى العربية سمية فهمي كما قاست تحصيلهن عن طريق اختبار موضوعي من إعدادها. وتوصلت الى أنه يزداد التحصيل بزيادة القلق حتى عتبة معينة بعدها يبدأ اتجاه التحصيل بالانحناء بزيادة القلق (مدحت أبو العلا، 1990، ص97)

وقد اتضح من خلال هاتان الدراستان وجود ارتباط سالب بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، كما توصل أبو صبحة وكايد عثمان (1974) إلى نفس النتيجة في دراستهما على 420 طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني الإعدادي (أنيسة، 1996 ، ص 15).

ولهذا فقد حظي موضوع قلق الامتحان بالبحث والاهتمام، حيث يشير كولر وهولاهان Culler & Holahan (1980) إلى أن "موضوع قلق الامتحان قد انتقل من حيث أنه مجال حديث للبحوث والدراسات في الخمسينيات، إلى كونه له أهمية كناتج

أحد مجالات الدراسة في علم النفس التعليمي والإرشاد النفسي في الوقت الحاضر (مصطفى، 1995، ص84).

وهذا يؤدي إلى هروب الكثير من التلاميذ وتسربهم بصورة واضحة ، حيث تذكر اعتدال عباس (1996) أن" نسبة 20% من الطلبة الذين يعانون من مستوى مرتفع من قلق الامتحان تسربوا في حين قلة نسبة التسرب لدى الطلاب منخفضي قلق الامتحان(عبد الله، 2002 ، ص74)

من هنا تبرز أهمية إعداد البرامج الإرشادية التي تمثل أحد أساليب الإرشاد الوقائي والعلاجي للتخفيف من حدة قلق الامتحان، والذي أصبح موقفا ضاغطا لا يستطيع التلميذ تحمله ويسبب له المعاناة، ويشعره بالعجز حيث يشير مون Moon (1986) أنه "من الضروري تزويد الطلبة الذين يعانون من القلق بفنيات دراسية متطورة وبطرق استكشافية فعالة لحل المشكلات لتحل محل الاضطرابية والانفعالية المعوقين للإنتاجية، بحيث يتحسن الأداء بشكل كبير، وهذه الفنيات ذات فاعلية في اختزال قلق الامتحان" (عبد الله، 2002 ، ص 7).

ولمعرفة فعالية هذه البرامج تم مراجعة التراث السيكولوجي، وتبين أن الدراسات التي استخدمت البرامج الإرشادية في علاج قلق الامتحان كثيرة ومتنوعة من حيث الفنيات التي استخدمتها، فبعضها استخدم فنيات الإرشاد السلوكي وفنيات الإرشاد المعرفي، سواء استخدمت بمفردهما أو مقترنة معا، ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة أبونتي وأبونتي Aponte & Aponte (1971) ودراسة هيفاء أبو غزالة (1978) الذين استخدموا فنية تقليل الحساسية التدريجي (المتضمن الاسترخاء العضلي) وفنية الاسترخاء العضلي وحدها لخفض قلق

الامتحان لدى الطلاب وأظهرت النتائج فعالية الفنيتين على الرغم من وجود فروق في التحسن بين مجموعة الاسترخاء العضلي ومجموعة تقليل الحساسية التدريجي لصالح المجموعة الأخيرة (أشرف وإسماعيل، 2001 ، ص 17).

وهو ما يؤكد أهمية وقيمة البرامج الإرشادية في خفض مستوى قلق الامتحان، حيث يتجلى ذلك من خلال النتائج المتحصل عليها من تنوع الفنيات والأساليب ومنها تمخضت هذه الدراسة للتعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط متمما ومعززا للجهود سابقة الذكر في مجال بناء البرامج الإرشادية.

وفي ضوء ما تقدم يمكن صياغة المشكلة في التساؤل الرئيسي التالي:

- **مامدى فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟**

وللإجابة على هذا التساؤل تم صياغة مجموعة من التساؤلات الفرعية :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان؟

3.أهمية الدراسة

- إكساب التلميذ بعض المهارات والاستراتجيات التي تمكنه من التغلب على القلق بصفة عامة وقلق الاختبار بصفة خاصة.
- تزويد المدرسة والقائمين عليها بأساليب إرشادية غاية في الأهمية وإكساب المرشد النفسي بصفة خاصة مهارة إنتاج برامج إرشادية لمجابهة مشكلات نفسية أخرى.
- فتح الباب والمجال أمام استحداث برامج ذات فعالية في مجال القلق وعلاجه.
- مساعدة أولياء الأمور على التعرف عن قرب على الجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية بالإضافة إلى ذلك معرفة حاجات ومطالب النمو ومطالب المرحلة التي يمر بها التلميذ ومن ثمة العمل على تلبية كل المطالب وتحقيقها من أجل أن يمر التلميذ بفترة الامتحانات وهو يشعر بحالة نفسية وعصبية وهادئة.

4.أهداف الدراسة: ويهدف هذا البحث إلى:

- التعرف على مستوي قلق الامتحان لدي تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- تخطيط وإعداد البرنامج الإرشادي وتطبيقه على عينة البحث.
- التعرف على مدى فاعلية برنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلميذ السنة الرابعة متوسط ومحاولة تفسير النتائج.
- معرفة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوي قلق الامتحان قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
- التعرف على الفروق في مستوي قلق الامتحان بين بالذكور والإناث.

5.فروض الدراسة: في ضوء ما سبق تمت صياغة الفروض التالية كإجابات محتملة لما أثير في مشكلة البحث من تساؤلات:

الفرضية العامة:

- **يؤدي تطبيق برنامج إرشادي مقترح لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.**

ولاختبار هذه الفرضية تم صياغة مجموعة من الفرضيات الجزئية وهي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان.

6.المفاهيم الإجرائية للدراسة

1.6قلق الامتحان

التعريف الاصطلاحي: يعرفه "سبيلبرجر" spielberger (1989) بأنه "ردود أفعال تركز أصلا على القلق الموضوعي ، عندما تكون المثيرات و الإشارات داخلية" (أسماء ، 2008، ص11).

التعريف الإجرائي: هو استجابة أفراد عينة البحث بالقبول لأي من الفقرات التي يتكون منها مقياس قلق الامتحان. ويقصد التلميذ باستجابة القبول أن يضع علامة(X) أمام الفقرة وتحت الخانة التي تعبر عن مدى شعورهم بالموقف من أوافق بشدة أو أوافق أو لا أوافق أو لا أوافق بشدة، ويعبر عنه بالدرجات العالية التي يحصلوا عليها أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان المستخدم في هذا البحث، حيث تعكس هذه الدرجة قلق الامتحان لديهم.

2.6البرنامج الإرشادي

التعريف الاصطلاحي: يعرف البرنامج الإرشادي بأنه: "عبارة عن مجموعة من الأنشطة والفعاليات والتجارب التي تمارسها المدرسة والأجهزة التربوية وتخططها ، لتساعد على تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية ، لأنه لا يمكن تصور وجود جماعة دون أن يتضمن وجودها برنامج تخطط له وتنفذه وتتابعه وتقيم نتائجه . مما يبرز دور البرنامج كجهاز تفاعل تربوي واجتماعي" (صباح وآخرون ، 2001 ، ص140).

التعريف الإجرائي: هو مجموعة من الإجراءات التي يتم تخطيطها على أسس علمية، والتي تهدف إلى تقديم المساعدة لأفراد عينة البحث ذوي قلق الامتحان المرتفع بهدف تخفيض مستواه. ويتحقق ذلك من خلال تلك التدريبات المنظمة والأنشطة والاستراتجيات التي تقدم لهم وفقا للبرنامج موضع التدخل الذي طبق في الفترة من 2017/04/06 إلى 2017/05/04 والتي تساعدهم على التعامل بكفاءة مع مواقف التقويم التي تستثير قلق الامتحان لديهم. ويعتمد البرنامج الإرشادي في البحث الحالي على استخدام مجموعة من الاستراتجيات وتطبيق جملة من المهارات.

7.الإجراءات المنهجية للدراسة

7-1 .منهج البحث: مما لا شك فيه أن طبيعة المشكلة في أي بحث هي التي تحدد بالدرجة الأولى منهج البحث المناسب لمعالجتها، ولدراسة هذا البحث واختبار فروضه والتحقق من صحتها، فإنه تم استخدام المنهج التجريبي، وهو المنهج الذي يعتمد على التجربة الميدانية التطبيقية، ويستخدم للمفاضلة بين أسلوبين أو طريقتين لاختيار أحداهما أو أحدهما للتطبيق مباشرة أو للتطبيق بعد التعديل حسبما تدعو إليه النتائج والحاجة (الواصل، 1999، ص43)

7-2.عينة البحث

استندت تجربة الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط للعام الدراسي 2017/2016 بمتوسطة مفدي زكرياء بقصر البخاري ولاية المدية، وكان الهدف تحضير التلاميذ لضغط الامتحان ومحاولة التخفيف منه وقد تكونت العينة الكلية من 80 تلميذة (30 تلميذ و50 تلميذة) موزعين على قسمين بالمتوسطة، ليتم في الأخير اختيار 28 تلميذ (14تلميذ و14 تلميذة) من الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس القلق المستخدم في البحث، وتراوحت أعمارهم بين (14 و15 سنة) وجرى تقسيم العينة إلى مجموعتين:

أولهما – مجموعة تجريبية : وقوامها 14 تلميذ (7 ذكور و7 إناث) طبق عليها البرنامج الإ رشادي.

ثانيهما – مجموعة ضابطة : وقوامها 14 تلميذ(7 ذكور و7 إناث) لم يطبق عليها البرنامج الإرشادي.

7-3.أدوات البحث: لقد اعتمد البحث على الأدوات التالية:

- **مقياس قلق الامتحان:**

مقياس قلق الامتحان من إعداد سارسون (1999) ، أعده لقياس قلق الامتحان يتكون من 38 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

البعد المعرفي، البعد السلوكي ، البعد الجسمي .المقياس بميزان رباعي (اوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة) والمجموع النهائي لعبارات المقياس تدل على نوع القلق، حيث أن حصول التلميذ على درجة (95) أو أقل منها تشير إلى قلق منخفض، وأما الدرجات أكبر من(95) تشير إلى قلق مرتفع.

وفيما يلي عرض للإجراءات التي أتبعت في حساب خصائصه السيكومترية:

- **الخصائص السيكومترية:**

صدق المقياس: تم التأكد من صدق فقرات المقياس بطرقتين:

- **صدق المحكمين** : عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدية، وقد تمت الاستجابة لأراء السادة المحكمين فيما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم.
- **صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار** :

جدول رقم(01) يوضح معامل صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس قلق الامتحان

البعد	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	0.937	0.000
البعد السلوكي	0.880	0.000
البعد الجسمي	0.883	0.000

يتضح مما سبق (الجدول) أن معاملات الارتباط للأبعاد مقبولة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

- **ثبات المقياس:** تم استخدام طريقتان لحساب معامل الثبات على عينة التقنين ، وهي : ثبات بطريقة ألفا كرومباخ ، و التجزئة النصفية.

- **التجزئة النصفية:**

جدول رقم(02) العلاقة بين العبارات الفردية والزوجية لأداة البحث بطريقة التجزئة النصفية

المتغير	عدد	العبارات الفردية		العبارات الزوجية		قيمة الارتباط		معامل سبيرمان براون 2r/r+1
		متوسط	انحراف	متوسط	انحراف			
قلق الامتحان	19	2.1523	2.1010	0.6281	0.5253	0.920	**	0.958

**ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)

يوضح الجدول وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين العبارات الفردية والزوجية للمقياس، ما يدل على ثبات الأداة.

- **معامل ألفا كرومباخ:**

عند حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرومباخ تحصلنا على 0.937 وهو معامل مرتفع، ودال عند مستوى الدلالة (0.01)، ما يدل على ثبات الأداة.

- **البرنامج الإرشادي:**

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج الإرشادي إلي خفض حالة القلق المصاحبة للامتحانات لدي تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الفئة المستهدفة: عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين يحصلون علي أعلى درجة علي مقياس قلق الامتحان.

عدد جلسات البرنامج: تبلغ عدد جلسات البرنامج 11 جلسة.

المدة الزمنية للجلسة الواحدة:تتراوح المدة الزمنية للجلسة الواحدة ما بين (50 و80) دقيقة.

مكان انعقاد الجلسات: قاعة خاصة تابعة لإدارة متوسطة مفدي زكرياء / قصر البخاري.

التصور النظري للبرنامج :

استند البرنامج الإرشادي في إطاره النظري و كذلك خطواته الإرشادية إلى النظرية **السلوكية المعرفية إضافة إلى الإرشاد الديني** باستخدام الإرشاد الجماعي مع التلاميذ ذوي القلق المرتفع في الامتحانات. ومن هذا المنطلق سعت الدراسة إلى تحقيق أمرين من هذا البرنامج وهما كالتالي:

1. تعديل الأفكار وترشيد القلق لدى التلاميذ.
2. تعديل السلوك الخاطئ الذي يلازم التلاميذ في فترة الامتحانات.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

- الإلقاء النظري (المحاضرات المبسطة).
- المناقشة والحوار مع مجموعات العمل الصغيرة(المشاركين).

- تقديم النماذج (الاستعانة بالأمثلة التطبيقية).
- الواجبات المنزلية.
- فنيات تعديل السلوك:(النمذجة، التدعيم الايجابي،التوكيد الذاتي، التفريغ الانفعالي)

الخدمات التي يقدمها البرنامج:

خدمات إرشادية نفسية:

حيث تمكن التلميذ من اكتساب أسلوب حل المشكلات وتعميم هذه الخبرة في مواقف أخري مشابهة في الحياة بالإضافة إلي اكتساب المهارات والعادات الدراسية الجيدة.

خدمات تربوية تحصيلية :

وذلك من خلال العيش في جو من الألفة بعيدا عن الضغوطات الأكاديمية المتعارف عليها بين التلاميذ ومحاولة بلورة كل تلك المجهودات لكسر حاجز الجمود التربوي لدى التلاميذ وبناء معطيات جديدة من شأنها الرفع من قدرات التلاميذ التحصيلية.

طرق اختيار العينة الإرشادية: يتم الاختيار عن طريق مقياس قلق الامتحان (TAS) وذلك باختيار المتحصلين على أعلى الدرجات على المقياس.

جلسات البرنامج:

جدول رقم (03): توضيحي موضح فيه التالي(رقم الجلسة – موضوع الجلسة)

الرقم	رقم الجلسة	موضوع الجلسة
.1	الجلسة الأولى	تعارف (بناء العلاقة الإرشادية)
.2	الجلسة الثانية	مناقشة مفهوم قلق الامتحان (الأعراض، الآثار السلبية الناتجة)
.3	الجلسة الثالثة	التدريب على أسلوب الاسترخاء

4.	الجلسة الرابعة	خفض الحساسية التدريجي
5.	الجلسة الخامسة	التدريب على مهارة إدارة الوقت
6.	الجلسة السادسة	استخدام السيكودراما (التمثيل المسرحي النفسي)
7.	الجلسة السابعة	استخدام اسلوب توكيد الذات
8.	الجلسة الثامنة	مهارات واستراتجيات تطبيق الامتحان
9.	الجلسة التاسعة	فنيات تعديل السلوك
10.	الجلسة العاشرة	استثمار الارشاد الديني في ترشيد القلق
11.	الجلسة الحادية عشر	جلسة ختامية (إنهاء البرنامج)

تحكيم البرنامج:

تم إعداد هذا البرنامج في صورته المبدئية من خلال جمع المادة العلمية الخاصة بجلساته والاسترشاد بالطريقة المنتهجة في تطبيقه بالرجوع إلى أرشيف الدراسات السابقة والكتيبات والمراجع الإلكترونية ليتم في الأخير عرضه على مجموعة من المحكمين من الأساتذة ذوي الاختصاص من أجل الحكم على مدى صدق مضمون البرنامج، واقتراح أي تغيير أو إضافة إليه والأخذ بملاحظاتهم لإعداده في صورته النهائية.

8.عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

أسفر تفريغ بيانات العينة الكلية لمقياس قلق الامتحان النتائج التالية:

جدول رقم (04) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الدلالة الاحصائية للعلاقة الايجابية بين القياس القبلي و البعدي الكلي للبرنامج الارشادي:

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	t	درجة الحرية	التوتر sig	الدلالة الإحصائية	
								0.05	0.01
القياس القبلي	28	107.64	6.87	1.29	2.85	27	0.000	/	دال
القياس البعدي	28	106.10	6.66	1.26					

يتضح من خلال الجدول المتوسط الحسابي الكلي القبلي قدر ب 107.64، و الانحراف المعياري قدر ب 6.87 عند مستوى الخطأ 1.29، و كان المتوسط الحسابي الكلي البعدي قدر ب 106.10، والانحراف المعياري قدر ب 6.66 عند مستوى الخطأ 1.26، وهذا عند عينة البحث الكلية 28، و باستعمال اختبار t فان القيمة المحسوبة 2.85 و بالرجوع إلى القيمة الحرجة 0.01 و حسب قيمة مستوى الدلالة المحسوبة 0.00 حسب نظام spss و هي قيم اقل من0.01، ومنه فان أفراد العينة في القياس القبلي هم أكثر قلقا من القياس البعدي، ومنه فان البرنامج الإرشادي ساهم في تخفيض القلق لدى أفراد العينة.

و يتبين من الجدول رقم (**04**) أن العلاقة بين القياس القبلي و البعدي الكلي للبرنامج الإرشادي لدى العينة الكلية 28 تمثلت بقيمة 2.85، و هي قيمة ذات دلالة احصائية عند درجة التوتر 0.01 وهو ما يثبت متغير قبول الفرضية البديلة أي انه توجد دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و البعدي الكلي للبرنامج الإرشادي و رفض الفرضية الصفرية و هي نفس النتائج التي أسفرت عليها:

دراسات كل من : ابونتي و ابونتي Aponte & Aponte (1971) وهيفاء أبو غزالة (1978)، حيث استخدمت أساليب إرشادية متنوعة ، وأسفرت جميعها على نتائج موجبة في ميدان فاعلية البرامج الإرشادية في خفض مستوى قلق الامتحان. و تتفق أيضا هذه النتيجة مع الدراسات التي استخدمت برامج في تخفيف قلق الامتحان، ومنها دراسة حامد زهران (1999). حيث أسفرت جميعها عن فعالية البرامج التي استخدمتها في خفض قلق الامتحان و تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعات التجريبية التي طبقت عليها البرامج الإرشادية. وهي نفس النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية و الذي اثبت اختبار الفرضية العامة التي تنص على وجود دلالة إحصائية للفروق بين القياس القبلي و البعدي للبرنامج الإرشادي و منه نستنتج أن البرنامج الإرشادي له فاعلية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، و أن درجة القلق بعد التعرض للبرنامج قد انخفضت.

جدول رقم (05) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الاختبار القبلي للبرنامج الإرشادي:

	العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	t	درجة الحرية	التوتر sig	الدلالة الإحصائية 0.05	الدلالة الإحصائية 0.01
قبلي	ذكور	14	105.64	6.85	2.52	-1.58	26	0.126	غير دال	/
	إناث	14	109.64	6.52	2.26					

بما أن قيمة الدلالة (التوتر) في اختبار ت تساوي 0.126 أي(24.4٪) وهي أكبر من مستوى المعنوية 5٪ (الدلالة الإحصائية 0.05) فإننا نقبل الفرض العدمي، وباستعمال اختبار ت في الاختبار القبلي بين الذكور والاناث فإن قيمة ت المحسوبة 1.58- وبالرجوع إلى القيمة الحرجة 0.05 وحسب قيمة مستوى الدلالة المحسوبة 0.126 حسب نظام spss وهي

قيمة أكبر من 0.05 وهذا ما يبين أنه ليس هناك دلالة إحصائية في الفروق بين الجنسين قبل البرنامج الإرشادي في درجة القلق.

و يتبين من الجدول رقم (**05**) ان العلاقة بين القياس القبلي للذكور والإناث تمثلت بقيمة 1.58-، و هي قيمة غير دالة إحصائيا عند درجة التوتر 0.05 وهو ما يثبت متغير قبول الفرضية الصفرية أي انه لا توجد دلالة إحصائية في الفروق بين الجنسين قبل تطبيق البرنامج الإرشادي ورفض الفرضية البديلة و هي نفس النتائج التي أسفرت عليها:

دراسة كريم (2005) حيث قالت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات "الذكور" ومتوسط درجات "الإناث" في العينة ككل على مقياس قلق الامتحان.

جدول رقم (06) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	t	درجة الحرية	التوتر sig	الدلالة الإحصائية 0.05	الدلالة الإحصائية 0.01	
قياس	بعدي	14	104.64	6.49	1.73	3.12	13	0.000	/	دال
	التتبعي		103.78	6.79	1.81					

بما أن قيمة الدلالة (التوتر) في اختبار ت تساوي 0.000 أي(00٪) وهي أصغر من مستوى المعنوية 1٪ (الدلالة الإحصائية 0.01) فإننا نرفض الفرض العدمي، وباستعمال اختبار ت في الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي فإن قيمة ت المحسوبة 3.12 وبالرجوع إلى القيمة الحرجة 0.01 وحسب قيمة مستوى الدلالة المحسوبة 0.000 حسب نظام spss وهي قيمة أصغر من 0.01 وهذا ما يبين أنه هناك دلالة إحصائية في الفروق بين متوسطي درجات أفراد

المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح القياس التتبعي.

و يتبين من الجدول رقم (**06**) ان العلاقة بين القياس البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية تمثلت بقيمة 3.12، و هي قيمة دالة إحصائيا عند درجة التوتر 0.01 هو ما يثبت متغير رفض الفرضية الصفرية اي انه توجد دلالة إحصائية في الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان و هي نفس النتائج التي أسفرت عليها:

دراسة زدنر Zeidner (2OO1)، و دراسة زهران (1999) والتي أكدت على وجود أثر تطبيق البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينات الدراسة.

جدول رقم (07) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان.

	العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	t	درجة الحرية	التوتر sig	الدلالة الإحصائية 0.05	الدلالة الإحصائية 0.01	
قياس بعدي	تجريبية	14	104.64	6.49	1.73	-5.91	13	0.006	/		دال
	ضابطة	14	107.57	6.74	1.80						

بما أن قيمة الدلالة (التوتر) في اختبار ت تساوي 0.006 أي (0.6 ٪) وهي أصغر من مستوى المعنوية 1٪ (الدلالة الإحصائية 0.01) فإننا نرفض الفرض العدمي (الفرضية الصفرية) ونقبل الفرضية البديلة، وباستعمال اختبار ت في الفروق بين القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة فإن قيمة ت المحسوبة 5.91- وبالرجوع إلى القيمة الحرجة 0.01 وحسب قيمة مستوى الدلالة المحسوبة 0.006 حسب نظام spss وهي قيمة أصغر من 0.01 وهذا ما يبين

أنه هناك دلالة إحصائية في الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية.

و يتبين من الجدول رقم (**07**) ان الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان تمثلت بقيمة 5.91-، و هي قيمة دالة إحصائيا عند درجة التوتر 0.01 هو ما يثبت متغير رفض الفرضية الصفرية أي انه توجد دلالة إحصائية في الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان و هي نفس النتائج التي أسفرت عليها:

دراسة زدنر Zeidner (2OO1)، و دراسة زهران (1999)، و دراسة النجار (2004)، و دراسة العواوي (2005) والتي أكدت على وجود أثر تطبيق البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينات الدراسة.

9.الاستنتاج العام

لما كان الهدف العام لهذه الدراسة هو محاولة التخفيف من قلق الامتحان كمشكلة عويصة من المشكلات الدراسية التي تعترض الحياة الأكاديمية للتلاميذ وتنعكس سلبا على باقي الأداءات الحياتية لهم، كان تجريب البرنامج الإرشادي حتمية لمعرفة فعاليته في خفض مستوى قلق الامتحان، باعتبار مستوى القلق تصاعديا مع عمر التلميذ (بحسب الدراسات السابقة)، بسبب التعرض المستمر لمواقف التقويم التي تقرر وتحدد مصير التلميذ.

و قد أسفرت نتائج البحث الحالي على تحقيق جميع الفرضيات، حيث أظهرت النتائج استمرار البرنامج الإرشادي وفعاليته في خفض مستوى قلق الامتحان. و بالتالي تحققت الفرضية

العامة. و تتفق نتائج هذا البحث– بشكل عام –مع نتائج عدد من الدراسات الأجنبية و العربية و منها:

دراسات كل من ابونتي و ابونتيAponte & Aponte (1971)، وبرودي (1976)، وهيفاء أبو غزالة (1978)، و سليمان الريحاني (1981)، وفضل عودة (1988)، و نيسياس Nisaise (1975)، و ساب (1998)، و جريفين وجريفين Griffin & Griffin (1997)، وشنيك (1998)، و دراسة حامد زهران (1999).

غير أنه بالرجوع إلى تراثنا السيكولوجي ومراجعته اتضح ندرة وافتقار الرفوف لمثل هذا النوع من الدراسات، وإن وجدت فهي تقيس مناطق معزولة عن التعميم (في حدود الاطلاع)، أمر يرجع عادة إلى قلة الإمكانيات وانعدام الظروف المناسبة لهكذا دراسات (الفنيات والأساليب).

و تخلص نتائج الدراسة في الأخير إلى أهمية البرنامج الإرشادي الحالي وفعاليته في خفض قلق الامتحان والتخفيف من مشكلاته لدى التلاميذ، أملا أن تكون هذه النتيجة لبنة من لبنات بناء برامج إرشادية باستراتجيات مختلفة وفنيات متنوعة تكون الحصن الحصين في مجابهة المشكلات الدراسية على اختلافها.

10– قائمة المراجع

- أسماء عبد الله محمد العطية، (2001)، **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض بعض اضطرابات القلق الشائعة لدى عينة من الأطفال بدولة قطر**، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإراد النفسي، جامعة عين شمس، العدد 14 ، السنة التاسعة ص189-194

- أشرف أحمد عبد القادر وا إماعيل إبراهيم محمد **بدر : فعالية استراتيجية دراسية للتغلب على قلق التحصيل لدى طلاب الجامعة** ، مجلة الإرشاد النفسي ، عين الشمس ، العدد 14 -45 ، السنة التاسعة ، ص01
- أنيسة عبده مجاهد دوكم، (1996)، **أثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الاختبار على قلق الاختبار والتحصيل**، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية جامعة عين شمس.
- سيد محمود الطواب، (1991)، **قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين**، ملة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر خريف/ شتاء ، ص / 149 العلمي، جامعة الكويت، المجلد20 ، العدد3 .
- عبد الله ين طه الصافي، (2002)، **الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول ثانوي** مجلة العلوم الإجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت ، المجلد 30 ، العدد1 ، -96 ص69 .
- علي محمد شعيب، (1987)، **قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة**، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة، المجلد 2 ، الجزء 8 ، ص.29

- كمال إبراهيم مرسي، (1982)، **علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية**، مجلة دراسات ، كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض، المجلد 4 ، ص159 - 175
- محمد حامد زهران (2000) ، **الإرشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية** ، ط 1 ، القاهرة ، عالم الكتب .
- مصطفى محمد الصفطي، (1995)، **قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة**، دراات عبر ثقافية(، مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد 5 ، العدد 1 ، ص71 ،.
- هشام محمد إبراهيم مخيمر وعمرو رفعت عمر : (1999) **فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الموت لدى المسنين المكفوفين والمبصرين**، المؤتمر الدولي للمسنين، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس، ص67- 130.

مشكلة التربية الحضارية في المجتمع المسلم المعاصر

–دراسة تحليلية –

The problem of civilized education in contemporary Muslim society- An analytical study-

***واكد رابح[1]**

***1** واكد رابح(الجزائر)،ouakedrabeh@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2022/05/03 تاريخ القبول: 2022/05/16 تاريخ النشر: 2022/06/09

الملخص :

تهدف الدراسة إلى التعريف بالتربية الحضارية التي تنمي الحس الحضاري في ذهن الفرد المسلم ومغالبة التخلف الذي يهيمن على الحياة الإسلامية المعاصرة ، وتبرز علاقتها مع الإخفاق الحضاري ودور مخابر الاستعمار العالمي في تعقب مناهج التربية الإسلامية والتدخل في مضامينها لإجبار الناشئة على تقبل نمطية الثقافة الغربية في إدارة الصراع العالمي ، كما بينت الدراسة وقوع التربية الحضارية بين تأثير الداخل والخارج في التغيير ومحاولة كل منهما تصويب رؤيته التغييرية في الواقع المعاصر .

الكلمات المفتاحية: التربية الحضارية، المجتمع المسلم

Abstract:

The study aims to introduce the civilizational education that develops the sense of civilization in the mind of the Muslim individual and overcomes the backwardness that dominates contemporary Islamic life. The study also showed the occurrence of civilized education between the influence of the inside and the outside and the attempt of each of them to correct his changeable vision in contemporary reality

1– مقدمة :

يعيش المجتمع المسلم المعاصر أزمة تخلف مريعة في مجالات الحياة المختلفة بسبب التخلي عن الأخذ بشروط التحضر المناسبة وتمثل أسباب النهوض التي تنطلق من التربية وتقوم على التعلم وتحصيل المعارف المختلفة ذات الصلة بالتنمية والاستثمار في الإنسان الذي ينتج الحضارة ويتفاعل مع معطيات التكنولوجيا المتسارعة في النمو "فالمشكلة هي مشكلة فرد يعيش في مجتمع، لا مشكلة دين، وهي مشكلة عامة في جميع البلاد الإسلامية فلكي تبدأ عجلة التغيير في الدوران لابد من معرفة سنن التغيير لما بالأنفس، وكذلك معرفة ما ينبغي أن نغيره بالإضافة إلى معرفة الأشخاص الذين يجب محاولة تغييرهم باختلاف شخصياتهم وبيئاتهم لأنهم يشتركون في أصل البلاء" (جودت، 1984) ويكون ذلك عبر تربية حضارية طويلة تنمي سلوك التحضر باستمرار لدى الفرد .

والحضارة يجب أن تشمل مقومين أساسين أولهما: التعليم بشرط أن يكون مبنيا على أساس الحاجات، وليس المفروض في قوالب غير قابلة للتطبيق وتؤدي إلى تعجيز الذات والعقل بدل من استنهاضهما، والقضية الثانية مرتبطة بالتشريعات الأخلاقية اللازمة لاستمرار الذات الإنسانية واحترامها (نبي، 1990) فالتعليم يمكِّن من تحصيل الخبرة الحضارية في الإنتاج الصناعي والفلاحي

والتكنولوجي ويربط المؤسسة التعليمية بسوق الشغل وينفتح على احتياجات التنمية المختلفة ، وينجز التشريع الأخلاقي ثقافة العناية بالإنسان وتهيئة المناخ للتفكير والإبداع والفعالية .

" والفعالية على المستوى الاجتماعي تعني القدرة على توليد ديناميكا اجتماعية وذلك بالدخول في تخطيط منهجي لا يحتوي خليطاً من الأفكار المتناقضة حتى أن التقدم أو التأخر الحضاري يمكن أن يلاحظه الإنسان من خلال ملاحظة عامل الفعالية أي أنه بوسعنا " أن ندرس حضارة ما، بملاحظة الطريقة التي يتبعها الإنسان ليتفاعل مع بيئته، ليست المشكلة أن نعلِّم المسلم عقيدة هو يملكها وإنما المهم أن نرد إلى هذه العقيدة فاعليتها، وقوتها الإيجابية، وتأثيرها الاجتماعي، فصناعة حضارة بقدر ما تحتاج إلى أفكار سليمة، فإنها تحتاج إلى فعالية في إنجازها ((نبي، مشكلة الثقافة ، 1420هـ -2000م).

2- الإشكالية:

بعد سقوط الخلافة الإسلامية العثمانية- 1924-" التي أحدثت هزة سياسية وفكرية كبيرة في حواضر العالم الاسلامي" (شوك، 1431هـ-2010). ازداد عمق التخلف الذي أحاط بالمجتمع المسلم واتسعت الهوة بينه وبين متطلبات التحضر ، وانتقل بذلك الفرد إلى التعاطي مع الواقع الجديد الذي يتحكم فيه الاستعمار بعيدًا عن إرادته ويلزمه بتنفيذ المخطط الواسع في تحوير الهوية ، وإثبات التبعية الدائمة له على امتداد الرقعة الإسلامية " من إيريان الغربية في أندونيسيا إلى جزر الرأس الأخضر مقابل السنغال في المحيط الأطلسي غربًا ومن جبال الأورال وسيبريا شمالًا إلى موزنبيق جنوبًا " (القوسي، لسنة 23 ، العدد 226 1429 – 2008 ،).

وبرغم القابلية النفسية للإستعمار والتغلغل العميق له ونفاذ التربية الإستعمارية تحرّكت الذات المسلمة وصارعت الكائن المحتل بكل الوسائل – التربوية الفكرية ، السياسية ، العسكرية ، حتى أخرجته من الأرض خلال القرن الماضي ، وقد أدرك الإستعمار أن ثمار سياساته التربوية والثقافية يمكن جنيها بعد الإستقلال (حسان، 2007).حتى الربع الأول من هذا القرن "كان دورها في ذلك دورا بطوليًا فقط ومن طبيعة هذا الدور إنه لا يلتفت إلى حلّ المشاكل التي مهّدت للإستعمار وتغلغله داخل البلاد" (نبي، 1990) وحصل بذلك الاستقلال واستعاد الشعب حريته المسلوبة وشرع المجتمع في البناء الجديد كمطلب حضاري يدفع الإنسان المسلم على طول الرقعة الجغرافية الإسلامية– طنجة جاكرتا – بعد تحقيق الاستقلال إلى تحقيق التنمية الحضارية المطلوبة التي ارتبط بها شعوره في التاريخ الإسلامي إذ هو الآن يمثل موقع ما بعد الحضارة ، بعد أن كان سلفه يجسد موقع الحضارة إلى جانب الموقع الآخر الممتد من أمريكا إلى أوربا الذي يمارس الدور الحضاري غير المنسجم مع الدور الحضاري في نظر المسلم ، هذا " عدا المؤشرات المتعددة التي تشير إلى أن المواجهة التي قامت بين الاشتراكية والرأسمالية قد تحوّلت إلى شكل آخر من أشكال الصراع ، بحيث يكون صراعًا بين النموذج الحضاري الغربي والنموذج الإسلامي" (علي، 1425هـ).

ومشكل البناء التربوي الجديد ذو المطلبية الحضارية ، هو بالذات مشكل حضاري بالنسبة للمجتمع المسلم ، ولا يمكن " للشعب أن يفهم ويحل مشكلته ما لم يرتفع إلى الأحداث الإنسانية وما لم يتعمق في فهم العوامل التي تبني الحضارات أو تهدمها " (نبي، 1990) انطلاقا من التربية الإسلامية الأصيلة بدل التربية الاستعمارية الموروثة.

فاستيعاب الأحداث الإنسانية خصوصًا المعاصرة يكشف عن الآليات الصحيحة في العملية الحضارية التي تتماشى ومنطق العصر من جهة ، ونموذج التفاعل مع قضاياها وفلسفتها من جهة أخرى وإدراك العوامل يؤسّس لطريق النهضة الصحيحة القائمة على التربية الإسلامية الصحيحة "وإذا كانت الحلول السياسية لقضايا المجتمع تأتي من بوابات الثورات الخاطفة في التاريخ من أجل التغيير الاجتماعي، فإن الحلول التربوية بمثابة الثورة الصامتة التي تتغلغل في صلب الوجود الاجتماعي وتأخذ مجراها في أعماق الوعي ، لتتحول إلى قوة تاريخية تمكّن المجتمع من الانطلاق نحو غاياته الحضارية السامية " (وطفة، سبتمبر – ايلول 2001 م – جمادى ثاني 1422 هـ) بيد أن البناء الجديد (لاسيما المتعلق بعملية التربية) ارتبط من جديد بمنظومات فكرية استعمارية جاهزة كالإشتراكية الروسية التي مثّلت يومئذ استراتيجية تنموية لابديل عنها ، وإيديولوجية وحيدة في تجاوز رواسب الماضي وتحقيق عناصر التنمية في نظر العصب الحاكمة وقتئذ ، واستبعد وهمّش الرأي الذي يرى "أن تكوين الحضارة كظاهرة اجتماعية إنما يكون في الظروف والشروط نفسها التي ولدت فيها الحضارة الأولى – والتي تقوم على تربية الفرد أولاً – كان هذا صادرًا عن عقيدة قويّة ولسان يستمد من سحر القرآن الكريم تأثيره ليذكّر النّاس بحضارة الإسلام في عصوره الزاهية (نبي، 1990).

ما هي التربية الحضارية ؟ وما علاقتها بالإخفاق الحضاري في مجتمعنا ودور مخابر الاستعمار العالمي في ترسيخ ذلك ؟ وكيف يؤثر الداخل والخارج على صيرورتها ؟ وكي يمكن تجسيدها في المجتمع المسلم المعاصر؟

3- أهداف الدراسة : تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي :

-التعرف على نموذج التحضر الإسلامي الأول الذي نتج بسبب مخرجات التربية الإسلامية التي بذلتها طبقة الحضارة الإسلامية الأولى من الصحابة رضوان الله تعالى عليهم كحالة تأسيسية وتكوينية للنموذج، تليها الطبقات الأخرى (التابعون ، وتابعيهم بإحسان) في مرحلة الانتشار والتوسع .

-إثبات أن سلوك التحضر تربية بالدرجة الأولى لا يتأتى بتعليمات قانونية أو باستيراد نماذج تحضرية جاهزة من المجتمعات المتقدمة ، بل ينأسس بإرادة داخلية عميقة تبدأ بالتربية الإسلامية وتمتد إلى الميادين الحضارية الأخرى (الصناعية والفلاحية والتكنولوجية ..)

-إعادة تأسيس نموذج التحضر في المجتمع المسلم المعاصر لا يكون إلا في الشروط نفسها التي انطلق منها نموذج التحضر الأول بعيداً عن النماذج التحضرية المستوردة من قبل الأنظمة السياسية المختلفة (الإشتراكية ، الرأسمالية ، الليبرالية ..) .

-إيضاح أن مشكلات الاستبداد والفساد والأحادية في تسيير شأن المجتمع المسلم المعاصر لا يمكن حلها إلا بتربية إسلامية عميقة وطويلة تتولاها مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية المعاصرة.

4- أهمية الدراسة :

-تبرز أهمية الدراسة من خلال مايلي :

-دراسة دور التربية في تحضر المجتمع ومدافعة التخلف الذي يعيشه المجتمع المعاصر على مراحل وخطوات متدرجة لاتستجيب للعشوائية والتلقائية أو تتجاوز السنن في التغيير الاجتماعي المطلوب

- إبراز دور التربية الإسلامية في تحقيق الإنجاز الحضاري المتمثل في الحضارة الإسلامية السابقة التي أسست على قواعدها ، فشروط التحضر المعاصرة ينبغي أن تنطلق من الشروط ذاتها التي انطلق منها التحضر الإسلامي الأول .

-إثرا البحوث التربوية التي تتناول بحث علاقة التربية الإسلامية بالتحضر ،وتثير الاهتمام المعرفي إلى ضرورة توفر الخلفية التربوية في تكوين الحضارة الإسلامية الجديدة البديلة .

-إغناء الجانب النظري والفلسفي في مرحلة أولى ، ثم فحص الخصائص الحضارية عمليا من خلال بناء استبيانات ومقاييس واختبارات تختبر استعداد التحضر لدى الفرد المسلم المعاصر .

5- مفاهيم الدراسة :

مفهوم التربية الحضارية :

لغة : التربية :تقول العرب " لأن يربيني رجل من قريش أحب إلي من أن يربيني رجل من هوازن ، قال الأنباري : الرب ينقسم على ثلاثة أقسام : يكون الرب المالك ، ويكون الرب السيد المطاع ، قال تعالى ﴿ فَيَسْقِي رَبَّهُ خَمْرًا ﴾ (يوسف : 41) وفي حديث ابن عباس مع ابن الزبير – رضي الله عنهم –لأن يربيني بنو عمي أحب إلي من أن يربيني غيرهم : أي يكونون أمراء وسادة ومتقدمين ، يعني بني أمية ، ورباه تربية على تحويل التضعيف ، وترباه على تحويل التضعيف أيضاً،

وترباه على تحويل التضعيف أيضا ، أحسن القيام عليه ووليه حتى يفارق الطفولية كان ابنه أو لم يكن " (منظور، 1996).

الحضارة لغة : يقال " حضر القاضي امرأة تحضر ، قال : وإنما أندرت التاء لوقوع القاضي بين الفعل والمرأة قال الأزهري واللغة الجيدة حضرت تحضر ، وكلهم يقول تحضر ، بالضم ، والحاضر خلاف البادي ، وفي الحديث : لا يبع حاضر لباد ، الحاضر : المقيم في المدن والقرى ، والبادي المقيم بالبادية ، ويقال فلان من أهل الحاضرة وفلان من أهل البادية ، والحضارة : الإقامة في الحضر (منظور، 1996) .

اصطلاحاً : الحضارة : يرى ابن خلدون " أن الحضارة تفنن في الترف وإحكام الصنائع المستعملة في وجوهه ومذاهبه من المطابخ والملابس والمباني والفرش والأبنية وسائر عوائد المنزل وأحواله ، فلكل واحد منها صنائع في استجادته والتأنق فيه تختص به ويتلو بعضها بعضاً وتتكثر باختلاف ما تنزع إليه النفوس من الشهوات والملاذ والتنعم بأحوال الترف وما تتلون به من العوائد فصار طور الحضارة في الملك يتبع طور البداوة ضرورة لضرورة تبعية الرفه للملك ، واهل الدول ابدا يقلدون في طور الحضارة واحوالها للدولة السابقة قبلهم " (خلدون، 2000).

التربية الحضارية : نعني بالتربية الحضارية جملة الجهود الفكرية والعملية التي تبذل في ميدان بناء الإنسان لتوفير الشروط الزمنية والنفسية للبناء الحضاري ، من خلال إعدادا الفرد المسلم وتهيئته لهذه الحالة، ففعل النهضة هو " ما يبذل من جهد في الميدان النفسي " متجاوزاً معوقات هذه النهضة ، ومتوافقاً مع مقوماته المعرفية (الأصيلة) ومرجعيته الحضارية مراعيًا السنن الكونية في التغيير والتطور ، وهذا لن يتأتى إلا " بتكوين الفرد الحامل لرسالته في التاريخ " فالتربية الحضارية

هي ذلك المكون الذي يجمع بين المرجعية الذاتية (الأصالة) وبين الانفتاح (المعاصرة) على التطورات الحديثة التي أنتجها العقل في حضارات أخرى ، فلا مجال لتربية حضارية تنغلق عن واقعها المعيش ، ولا معنى لتربية حضارية تنسلخ من ذاتيتها ومرجعيتها الأساسية الأصيلة (حسان ح.، 2016) .

مصطلح التربية الحضارية في الإسلام يقترب كثيراً من مصطلح التربية الإسلامية ، لأن التربية الحضارية في الإسلام هي جزء من التربية الإسلامية ، تمثل جميع جوانب الحياة للفرد المسلم ، وللمجتمع المسلم وللأمة المسلمة ، ولا شك أن بينهما عموماً وخصوصاً سواء في الأسس أو الخصائص أو الأهداف ، يعرفها مقداد يالجن بأنها "تنمية الجيل وإعدادهم ، وتنمية قدراتهم ، واستعدادهم وتشكيلهم حضاريًا ، وفقاً لمفهوم الحضارة الإسلامية ، أو هي إعداد المسلم إعداداً حضارياً في ضوء التفكير الحضاري في الإسلام " ويعرفها في موضع آخر بأنها " بناء الأجيال المسلمة القادرة على تحقيق التفوق في مجالات الحياة المادية والمعنوية في ضوء الإسلام " (الأهدل، 1428هـ-2007) .

فالتربية الحضارية تربي الأجيال على التفكير في التحضر والتقدم ومنافسة المجتمعات المتطورة في الشرق أو الغرب والمشاركة في جهود التحضر المختلفة (النفسية والفكرية والثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والصناعية) عبر المؤسسات المختلفة (الأسرة ، المسجد والمدرسة والإعلام والمراكز الثقافية ومؤسسات المجتمع المدني) فالفرد يتلقى التحضر صغيراً وينشأ عليه حتى يصبح يمارس التحضر في شؤونه المختلفة ، ويحمل من ثم هم التفكير في تحضر مجتمعه ويستوعب كيفيات تجاوز التخلف بأشكاله المختلفة .

6- علاقة التربية بالإخفاق الحضاري ودور مخابر الاستعمارالعالمي :

ترتبط التربية بالحضارة ارتباطاً عميقاً ولا يمكن فهم مخرجات التربية إلا بإدراك علاقتها بالحضارة "فأهدافنا السياسية الكبرى في العالم العربي لم تتحقق ولم يقترب منها ، بل زدنا عنها بعدًا وأمل الوحدة ضَعُف نتيجة للخلاف العقائدي بين المحافظين من دعاة اليمين والثوريين من دعاة اليسار وقضية فلسطين لم تحل ولم تقترب من الحلّ ، وفشلت الثورة اليسارية العربية في سنة 1967 كما فشلت من قبلها الليبرالية اليمينية العربية في سنة 1948، وقضية الحرية السياسية في العالم العربي في أزمة آخذة بالخناق سواء في البلاد التي تتخذ شكل النّظام الديمقراطي الدستوري ، والبلاد التي تتخذ النظام الاشتراكي الثوري إلى جانب الرخاء الاقتصادي الذي لم يتمّ على النّحو الذي كان مرجوًا منها والأمراض الأخلاقية الأخرى (القرضاوي، 1391هـ-1971)ومسارات التنمية في الوطن الإسلامي" التي أصبحت مشكلة مصير حياتية تستنفد قدرًا كبيرًا من اهتمامها ، وفي سعيها لعبور الهوية القائمة ما بين واقع التخلف الذي ورثته من عهود التبعية والاستعمار وبين الصورة الأفضل التي تتطلع لأن تكون عليها الحياة في مجتمعاتها (قشقوش، العدد 34، السنة 1999).

هذه الأوضاع لم تغب عن مخابر الاستعمار العالمي الذي تحوّلت قيادته من المراكز الأوربية إلى المراكز الأمريكية مثل " مؤسسة التراثHeritage Foundation، مركز الدراسات الاستراتيجية والدولية Centrel for Strategicand International، ومعهد واشنطن لسياسات الشرق الأدنى Washington Instute for NearEast Policyوغيرها (خفاجي، بيروت ، العدد 369 ، تشرين الثاني – نوفمبر 2009).الذي

بدأ يراقب الأوضاع التربوية في العالم العربي ، ويفحص المقررات والبرامج المدرسية المختلفة ، وتلك الصلات والروابط التي يمكن أن يجدها مع الإرهاب الدولي المنتشر في العالم .

وبتزايد حدة العنف في العالم وخصوصا أحداث تحطيم البرجين الشهيرين في أمريكا 11سبتمبر 2001 تغيّرت خريطة العلاقات وتم تشويه الثقافة العربية بعامة والتربية العربية المعاصرة على وجه التحديد ، مستغلّين كون أغلبية الذين شاركوا في أحداث أيلول – سبتمبر من مواطني المملكة العربية وأنهم متعلمون في النظام التعليمي السعودي ولذا يجب إعادة توجيه التربية القائمة وفق مواصفات أمريكية (رضا، 2006) " وفي الثاني من شباط – فبراير 2002 نشرت جريدة واشنطن بوست دراسة تشير إلى أن السعودية هي موطن 15 من ال 19 من خاطفي الطائرات في أحداث 11 أيلول وعدت التربية السعودية مسؤولة عن سلوكهم العدواني في تلك الأحداث ، ووفقًا لما ذكرته الدراسة فإن قادة المملكة أمروا بمراجعة جميع الكتب المدرسية بحثًا عن دليل على التطرف ، وقد ظهر أن 5 بالمئة من مفردات الكتب المدرسية يجب إلغاؤه ، ولكن أي عملية تغيير جذرية لم تقع في الكتب المدرسية السعودية وانتهت الدراسة إلى تحميل الكتب المدرسية السعودية وبخاصة كتب التربية الدينية جزءًا من أحداث أيلول (رضا، 2006).

7– التربية الحضارية بين الداخل والخارج :

شرع العقل الأمريكي الإستشراقي في صناعة فكرة الصدام بين الحضارات (صمويل هنجنتن "صدام الحضارات "، وفرانسيس فوكويوما "نهاية التاريخ)" (المخزنجي، 1428-2007)"الأولى تتموضع في سكة التفكير الليبرالي والسلامي الذي يمثّل الفكر الكانطي – نسبة إلى كانط- بوصلته العامة ، والثانية تتموضع في سكّة التفكير الصدامي الهوبزي – نسبة إلى

توماس هوبز فيلسوف علم السياسة الإنجليزية في القرن السابع عشر (الحروب، تشرين الثاني – نوفمبر ، 2008)وتقديم دراسات مشوهة عن تعاليم الإسلام كخدمة إستعمارية جديدة للساسةالأمريكيين، "ففرانكلين جراهام مثلا رئيس أكبر الكنائس الإنجيلية ومستشار الرئيس بوش الشخصي يصف الإسلام بأنه دين شيطاني شرير ومنحط ويدعو للعنف "((القوسي، لسنة 23 ، العدد 226 1429 – 2008 ،). ويقول بول جونسون BollJonsonالمؤرخ البريطاني الشهير " الإسلام عقيدة عنف وأن أهله لا يتقبلون أي نوع من الحوار الإيجابي البناء وأن القرآن هو الذي يمدّ المسلمين بالرغبة في قتل الأبرياء "((القوسي، لسنة 23 ، العدد 226 1429 – 2008 ،) مما يجعلهم يستمرون في تكوين العلاقة الاستعمارية مع الشرق بدل العلاقة الحضارية التبادلية ، ويحرصوا على تغيير المناهج الدراسة في المنطقة الإسلامية لتستجيب لذات الأهداف الاستراتيجية التي خطّها العقل الأمريكي من قبل ويرسّخوا " تقليد المناهج الغربية بدل اعتماد استراتيجية مدروسة تعقد المقررات الدراسية التي جعلت من التلميذ متلقي لكم هائل من المعلومات دون الإستفادة منها بشكل منهجي يعتمد على المناقشة والابداع (،، 26 – 10 – 2007).

وظهرت أدبيات جديدة تسوغ التدخل الخارجي في كل مجالات الحياة في المنطقة الإسلامية كنمط إصلاحي ضروري ، ينمط الحياة الفردية والجماعية معًا " الأمر الذي يعني أنّ الكلام على الإصلاح السياسي في العالم العربي في السنوات الأخيرة جاء بضغط خارجي لا برغبة داخلية ، ذلك أن الأنظمة العربية جميعًا ومن دون تمييز تتصف بالخوف من التغيير " ((، العدد 367 – ايلول ، سبتمبر 2009).

حينئذ شعر الإنسان في الوطن الإسلامي أن وجوده كلية مرهون بالنفوذ الأمريكي ، وحدث الإنقسام بشأن العلاقة مع الإصلاح الديمقراطي الذي تبشر به أمريكا في المجتمع المسلم ، فقطاع غير واسع (المعارضة في الخارج الموالية للأنظمة في الغرب وكذا المعارضة الداخلية المرتهنة) يرى بأن التدخل الأمريكي ضروري لإصلاح وإحياء الديمقراطية في الجغرافيا السياسية العربية " سيما مع تدفق المعونات الأجنبية وصندوق النقد الدولي والبنك الدولي لنشر الحرية ، ومكافأة الدول التي تتجه نحو الديمقراطية ، باعتبار أن غياب الديمقراطية يولّد العنف والإرهاب " ((الخوري، العدد 367 ، أيلول – سبتمبر ، 2009).

وقطاع آخر يصرّ على فهم التدخل على أنه سلوك إستعماري جديد للوطن الإسلامي غلّف بغطاء الإصلاح والديمقراطية – النموذج العراقي –" ما يؤكد أهمية الحكم على توجّه واشنطن بشأن الديمقراطية في المنطقة من خلال الممارسة العملية وليس من خلال الخطاب السياسي والإعلامي الذي قد يكون مجرد جزء من حملة علاقات عامة غايتها تحسين الصورة والبحث عن مخارج للتعامل مع المأزق الأمريكي في العراق "((ابراهيم، (العدد 349 آذار – مارس 2008)) وبحدوث هذا الانقسام في الرؤية تعرّض المشروع الحضاري للنقد كذلك كحملة تشكيكية يعدها المخبر الأمريكي ويقذفها إلى جنبات المجتمع للتنفيذ والتبني في المنطقة الإسلامية على حساب الإختيار النابع من المرجعية الحضارية " وبدأ المعيار التاريخي والتقويم الحضاري يتوحد مع وعي الثقافة السائدة وقبلت نظم الإستقلال الوطني وحركاته في تلك الفترة وبغير تحفظ كبير أن يتحول وعينا من موقف المواجهة في التعامل مع مستعمرينا السابقين إلى موقف التتالي والتعاقب معهم وساد منظور للعالم بحسبان أن مجتمعاته جميعًا تقف على سلم صعود واحد ، وأنها لا تختلف إلا في درجة الإرتقاء على هذا السلم (علي، الخطاب التربوي الاسلامي ، ربيع الأول

1425 هـ) وأصبح المطمع الأول للطبقة السياسية القائدة في المنطقة العربية الإسلامية إرضاء الغالب عالميًا والدوران إيجابيًا مع تعليماته الدولية سيما – الثقافية والاقتصادية والتربوية– لتأمن مغبة الملاحقة العسكرية والأمنية وتنسجم مع مقررات الواقع الدولي ، لئلا تصبح نشازًا في المعتقد السياسي الدولي وتفلت من التكيف المطلوب مثلما حدث مع النظام الليبي " الذي كافأته واشنطن ، ليس لأنه أصبح ديمقراطيًا ولكن لأنه أصبح نموذجًا للإمتثال والتكيّف مع المصالح الأمريكية " (31.، العدد 100 ، ربيع الاول 1425هـ).

وهذا المطمح القيادي في المجتمع العربي الإسلامي غير المطمح عند الشعوب التي بالرغم من تأثرها الشديد بهذه التقلّبات القيمية والسياسية ، لا تزال غير قانعة بالنموذج الحضاري الأمريكي ،كونه صورة من صور التدافع الحضاري مايلبث وأن تنتهي دورته التاريخية ، وينشأ نموذج حضاري جديد يمكن أن يكون النموذج الحضاري الإسلامي مثلما تبشّر به النّبوءة النبوية.

" روى مسلم وغيره عن ثوبان وشداد بن أوس رضي الله عنهما مرفوعًا: **"إنَّ اللَّهَ زَوَى لي الَارْضَ فَرَأَيْتُ مَشَارِقَهَا وَمَغَارِبَهَا وَإِنَّ أُمَّتِي سَيَبْلُغُ مُلْكَهَا مَا زَوَى لِي مِنْهَا** "وروى ابن حبان في صحيحه " **لَيَبْلُغَنَّ هَذَا الأمْرَ مَا بَلَغَ اللَّيْلُ وَالنَّهَارُ وَلَا يَتْرُكُ اللَّهُ بَيْتَ مَدَرٍ وَلَا وَبَرٍ الَّا أَدْخَلَهُ اللهُ هَذَا الدِّين بِعِزِّ عَزِيزٍ أَوْ بِذُلِّ ذَلِيلٍ عِزًّا يُعِزُّ اللهُ بِهِ الإِسْلاَمَ وَذُلًّا يُذِلُّ اللهُ بِهِ الكُفْرَ** " ابن حبان في صحيحه : 1631- 1632)" (البستي، 1408هـ- 1988) (وفي صحيح مسلم " **لاَ تَقُومُ السَّاعَةُ حَتَّى تَعُودَ أَرْضُ العَرَبِ مُرُوجًا وَأَنْهَارًا** " رواه مسلم : 8 – 171 وأبو داود والترمذي وابن ماجه وأحمد ((النيسابوري، 1412هـ- 1991).

وتؤكده علميًا الدراسات الإستشراقية ، يقول محمد أسد " إن الغربيين لا يرون في تعاليم الإسلام إنكارًا للكثير من معتقداتهم الدينية فحسب ، ولكنهم ينظرون إليه على أنه خطر سياسي أيضًا .. ولكي يدرأ الغربيون هذا الخطر المحتمل فإنهم يبذلون كل ما في وسعهم للحيلولة دون بعث القوة السياسية للمسلمين ومنع الإسلام من احتلال المكانة التي كان يحتلها في السابق في حياة المسلمين الاجتماعية والثقافية "((القوسي، لسنة 23 ، العدد 226 1429 – 2008 ،)ولذا يجد المطمح الشعبي نفسه بحاجة إلى الحفاظ على ذاتيته الحضارية مثلما يحافظ عليها إنسان النموذج الغالب ، المستند هو الآخر إلى تربية عميقة نشأ عليها .

غير أن المطمح الشعبي تتخلله نزعات متباينة واستعدادات متناثرة في مجتمع فقد توازنه القديم ويبحث عن توازن جديد ((نبي، 1990))خاصة في وعي الطبقة الشبابية ، " هناك نظرة ذلك الشاب الذي يتغذى بثقافة ضيقة خانقة بضيقها ، فهو يرى أن سعادة البشر قد بدأت مع القرن التاسع عشر بانتشار ما يسمى الأفكار التحررية ، وهناك من يشك ويرى المدنية معركة إقتصادية ، وإن تخليص الشعب لن يتأتى إلا بحيلة اقتصادية يحتالها المحتكرون أو بكارثة مالية في السوق السوداء ، وهناك من ينظر النظرة المملوءة بالحقد المطلية بالرياء ، فيرى المدنية في الأعراس الإنتخابية والمظاهرات العمومية ، وهناك نظرة الشاب السلفي المملوءة بذكريات الماضي ، فهو يظن أنه يغيّر نظام المجتمع بتطهير لغته وتطبيق النحو والصرف ، وثمة المقتنع بحاله الذي لايرى شيئًا ولا يفهم شيئًا ولا يبحث عن شيء ، فهو قانع بدفع ضريبته من غير أن يتساءل عن موجبها الإجتماعي"((نبي، 1990) هذا التباين في الرؤيا يثبت إشكالية التربية الحضارية في المجتمع المسلم ، بمعنى أن إدراكات الأفراد لماهية السلوك المناسب في الحياة الاجتماعية لاتزال غير واضحة ، ويعتريها كثير من الغموض وينتج بذلك ممارسات غير حضارية –كالعنف التعصب

، الصدام ، التسلط ، التبعية والتقليد– لا تنسجم ومضامين المشروع الحضاري ، المنطلق من ضوابط ومدخلات التربية الاسلامية ، ويبرز الإشكال خصوصًا عند الفئة الشبابية من المجتمع .

فالشباب عمدة التحول الحضاري يبادر في مرحلة أولى إلى تلقي الفكرة الحضارية واستيعابها في المحاضن التربوية (الأسرة ، المسجد ، المدرسة ، الجمعيات ..) وفي مرحلة ثانية يسعى لبثها في المجتمع وجعلها محور اهتمام اجتماعي يعمل له الأفراد جميعًا ويتلقف المثيرات المختلفة التي تتفاعل مع فكرتهم من التيارات والاختيارات الإيديولوجية– المنافسة أو المشاركة – وتتأسس استجابات فكرية وسلوكية لتلك العلاقات التفاعلية مع الأطراف الأخرى طالما هي طموح سياسي واجتماعي يتلاقى ويتقاطع مع الطموحات الأخرى.

ويتأثر التفاعل تبعًا للحوادث التاريخية والاجتماعية التي يمر بها المجتمع الإسلامي المعاصر ، فحدوث الاحتلال الأمريكي للعراق والمأساة الوطنية في الجزائر ، ومشكلة الانقسام الطائفي بالسودان والعلاقة الاستعمارية بين المغرب والصحراء الغربية ، والصراع الحدودي بين الخليج وإيران وغيرهما ، فهذه الحوادث تمثل إخفاقات في ذهن الشباب المسلم تجعله يهرب داخليًا من التفكير في الشأن الحضاري لأمته ، وينزل إلى الشأن المادي الاجتماعي لذاته .

8– خاتمة :

حدَث التحضر في مجتمعنا أول مرة مع بزوغ فجر الإسلام وتكوين المجتمع المسلم من قبل النبي المربي صلى الله عليه وسلم الذي بذل جهدًا تربويًا كبيرًا في مكة دام ثلاثة عشر عاماً ، عمل فيها باستمرار على ترسيخ العقيدة الجديدة في قلوب أصحابه عليهم الرضوان ، وإخراج الجاهلية الموروثة عن الآباء والأسلاف لمواجهة الدين ، واستمر العمل التربوي في المدينة المنورة

حتى تمكن النبي صلى الله عليه وسلم من إخراج الإنسان المتحضر الذي عمل على إنشاء الدولة المسلمة والحضارة الإسلامية بميزاتها وملامحها وخصائصها المتميزة عن باقي الحضارات المعاصرة لها وقتئذ .

واستمرت حركة التحضر ببين تقدم وتأخر وقوة وضعف حسب قوة الدولة وامتدادها وتأثيرها إلى غاية سقوط الخلافة الإسلامية وتفكك الدول العربية والإسلامية وتمكن الاستعمار الغربي من غزوها والاستيلاء عليها وتكريس التخلف الحضاري في كل شؤونها وردها الى دول تابعة فاقدة السيادة الحضارية ، مما جعل المصلحون والعلماء والمقاومون يبشرون بضرورة دفع الغازي ورد مظالمه وغيه ويقومون بكفاح مرير لإجباره على الخروج من الديار واستعادة حرية الوطن وكرامة المواطنين ، وبعودة الاستقلال وإبطال الاحتلال ، بقي سؤال الاستقلال التام قائماً وكيفيات تجاوز التخلف وإنتاج التحضر ..

وبديهي أن معاودة التحضر ينطلق من التربية التي تنطلق من الأسرة والمسجد والمدرسة وكافة مؤسسات التنشئة الاجتماعية ، إذ التحضر اختيار أخلاقي واجتماعي وثقافي ينشأ عليه الفرد وينمو عليه ، ويكتسب أفكاره وسلوكه واتجاهاته ، ليعيد إنتاجه في المدرسة والمعمل وفي علاقاته الفردية والاجتماعية والسياسية ، فيهتم لتفوق مجتمعه في مجالات العلوم والمعارف وتطوير فكر المنافسة مع القوى العالمية التي تهيمن بإنتاجها وثقافتها على العالم وتكره القوى الضعيفة على اختيار توجهاتها وتتحكم في قراراتها المختلفة ، وتمنعها من تحقيق التحضر المطلوب وإنجاز الكفاية الحضارية في مجالات حياتها المختلفة ، مما يجعل الرهان على التربية الحضارية كبير ويحتاج إلى جهود منظمة للوصول بالتربية إلى الفعل الحضاري المطلوب .

9-قائمة المراجع:

,)ف .د-.ف (.العدد – 367ايلول ، سبتمبر .(2009قراءة في كتاب وراء الواجهة :الاصلاح السياسي في العالم العربي *.المستقبل العربي*.**255** ,

، ." ,ل .(2007 – 10 – 26) .المختصون يكشفون العولمة تهدد المدرسة الجزائرية وتعقد التعليم .*جريدة الشروق* .

.-2. (s.d.).م13,

.) ,.31ت-.م) .العدد 100، ربيع الاول 1425هـ .(العوامل الخارجية وتأثيراتها في التطور الديمقراطي في الوطن العربي .*كتاب الامة* .25 ,

ابراهيم ,ح .ت)) .العدد 349آذار –مارس .((2008العوامل الخارجية وتأثيراتها في التطور الديمقراطي في الوطن العربي .*المستقبل العربي*.26 ,

الأهدل ,هـ .ب1428) .هـ .(2007-*أصول التربية الحضارية في الإسلام* .الرياض -السعودية :جامعة الملك محمد بن سعود الإسلامية.

البستي ,ا .ا1408) .هـ .(1988 -*الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان* .بيروت -لبنان :مؤسسة الرسالة .

الحروب ,خ) .تشرين الثاني –نوفمبر ، .(2008في الفكر السياسي الامريكي الجديد "عودة التاريخ "و "رابطة الديمقراطيات . "*المستقبل العربي* .23 ,

الخوري ,ك) .العدد 367، أيلول –سبتمبر ، .(2009قراءة في كتاب أمريكا في عالم يتغير لعاطف الغمري ، ضمن كتب وقراءات .*المستقبل العربي*.154 ,

القرضاوي ,ي1391) .هـ .(1971-*الحلول المستوردة وكيف جنت على أمتنا* .مصر : مؤسسة الرسالة .

القوسي ,م .ب) .لسنة 23، العدد 2008 – 1429 226، .(العلاقة الفكرية الثقافية بين العالمين الاسلامي والغربي في العصر الحاضر الحواجز والسدود .*دعوة الحق* ,ص 13 .

المخزنجي ,ا .(2007 -1428) .الحضارة الاسلامية وسطيتها وموقفها من الآخر .*دعوة الحق* , 128.

النيسابوري ,ا .أ1412) .هـ .(1991 -*صحيح مسلم* .بيروت –لبنان :دار الكتب العلمية.

جودت .(1984) .) ,*حتى يغيروا ما بأنفسهم* .دمشق :مطبعة زيد بن ثابت الانصاري .

حسان ,ح .ع .(2016) .التربية الحضارية عند مالك بن نبي وتطبيقاتها التربوية .*المسلم المعاصر* .23 ,

حسان ,ص .(2007) .*النظام التربوي الاستعماري في الجزائر* .الجزائر :دار الامة .

خفاجي ,ب) .بيروت ، العدد 369، تشرين الثاني –نوفمبر .(2009أثر المراكز الفكرية في السياسة الخارجية الأمريكية .*المستقبل العربي* .40 ,

خلدون .) ,ا .(2000) .*مقدمة ابن خلدون* .بيروت :دار ومكتبة الهلال.

رضا ,م .ج .(2006) .*الاصلاح التربوي العربي* .بيروت –لبنان :مركز دراسات الوحدة العربية.

شوك ,ا .ا1431) .هـ .(2010-الدولة الدينية الاسلامية في النظرية والتطبيق .*المجلد* ,*14* 213.

علي ,س .ا1425) .هـ .(*الخطاب التربوي الاسلامي* .قطر :مطبعة الأوقاف .

علي ,س .ا) .ربيع الأول 1425هـ .(الخطاب التربوي الاسلامي .*كتاب الامة* .45 ,

قشقوش ,ا .ز) .العدد 34، السنة .(1999وجهة نظر حول سيكولوجية الانتاج التنموية في مجتمعات الخليج العربية .*مجلة التربية –قطر –جامعة قطر*.123 ,–

منظور ,أ .ا .(1996) .*لسان العرب* .بيروت :دار صادر .

نبي ,م .ب1420) .هـ 2000–م .(*مشكلة الثقافة* .دمشق –سوريا :دار الفكر .

نبي ,م .ب .(1990) .*شروط النهضة* .دمشق :دار الفكر .

وطفة ,ع .أ) .سبتمبر –ايلول 2001م –جمادى ثاني 1422هـ .(التربية العربية بين حداثتين :بحث في إشكالية الحداثة التربوية ، .*شؤون عربية*.174 ,

فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية

–دراسة ميدانية في المدية والأبيار وبئر خادم–

The effectiveness of a counseling program to reduce the aggressive behavior of juvenile delinquents in the specialized centers for re-education in each of Medea, Al-Abyar and Bir Khadem

بدري محمد[1]*

[1] جامعة تيزي وزو (الجزائر) Badrimohamed087@gmail.com

تاريخ الاستلام 2022/05/21 تاريخ القبول2022/05/16 تاريخ النشر2022/06/09

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي للتخفيف من سلوك العدواني لدى (30) حدث جانح، وقسمت إلى مجموعتين متساويتين ضابطة وتجريبية تتشكل كل مجموعة من (15) فرد ولتحقيق أهداف البحث اعتمدنا على مقياس: السلوك العدواني، و البرنامج الارشادي. بالاعتماد على المنهج الشبه تجريبي، وجاءت نتائج الدراسة كما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي لمقياس السلوك العدواني بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين بين التطبيق القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في التطبيق البعدي بين المجموعة الضابطة والتجريبية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين ين التطبيق القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة.

الكلمات المفتاحية: برنامج الإرشادي،جنوح الأحداث ،سلوك العدواني

summary:

The current study aims to reveal the extent of the effectiveness of a counseling program to reduce the aggressive behavior of delinquents. 15) An individual and in order to achieve the objectives of the research, a scale was adopted: aggressive behavior, and the indicative program.

The study tools were applied to the research sample in a group manner, in the specialized centers for re-breeding in both Medea Al-Abyar and Bir Al-Khadem.

The result was that There are no statistically significant differences in the pre-application of the aggressive behavior scale in the degree of aggressive behavior between the members of the control group and the members of the experimental group, and this fulfills the most important condition of the experimental method, which allows carrying out the experimental study.

There are statistically significant differences in the total score of the aggressive behavior scale among juvenile delinquents in the

specialized centers for re-education between the pre and post application of the experimental group.

There are statistically significant differences in the total score of the aggressive behavior scale among juvenile delinquents in the specialized centers for re-education in the post application between the control and experimental group.

There are statistically significant differences in the total score of the aggressive behavior scale among juvenile delinquents in the specialized centers for re-education between the pre and post application of the control group.

Keywords: counseling program, juvenile delinquency, aggressive behavior

1-مقدمة:

يعتبر المفكر مالك بن نبي أن العلوم الأخلاقية و الإجتماعية و النفسية تعد اليوم أكثر ضرورة من العلوم المادية، فهي تعتبر خطرا في المجتمع مازال الناس يجهلون فيه حقيقة أنفسهم، و معرفة الإنسان الحضارة وإعداده أشق كثيرا من صنع محرك أو ترويض فرد على استخدام رباط العنق، لذلك فإن الثروة البشرية تعتبر من أغلى الثروات قاطبة وجب المحافظة عليها و وقايتها من الوقوع في الانحراف .

وقد أدركت معظم الأمم المتقدمة ما لجنوح الأحداث من تأثير بالغ لهذه الثروة على حياة الفرد المستقبلية وان ما نلاحظه اليوم من ارتفاع لنسبة الآفات و الانحرافات السلوكية للأحداث يدل على وجود تقصير في أداء المؤسسات الاجتماعية لوظائفها(المسجد ، الاسرة ، المدارس) وعلى وجود خلل في أساليب التربية المنتهجة من طرف المربين ،و التي أدت إلى ظهور

فئة من الأفراد غير قادرة على التكيف و التوافق مع بيئتها الاجتماعية و الميل إلى التخريب و العدوان.

وبناء علي ذلك يعد الاهتمام بفئة الأحداث و خاصة الجانحين منهم و الدراسات القائمة في هذا المجال و التعرف علي مشكلاتهم من العوامل التي تسهم في ارتقاء الأمم نحو التقدم و التحضر خاصة في الوقت الرهن حيث يشهد العالم اليوم ثورة جديدة من التقدم التكنولوجي و الانفجار المعرفي المذهل ،و قد أحدثت هذه الثورة تغيرات على مختلف الأصعدة ،وأدت إلى اختلال مختلف المؤسسات الاقتصادية و الاجتماعية و التربوية خاصة ،حيث يشهد المجتمع العديد من المشكلات خاصة منها ما يتعلق بالأحداث.

2-الإشكالية:

ظاهرة العدوانية بشكل عام في الأطر النظرية المختلفة من أكثر الظواهر التي تستدعي اهتمام الجهات الحكومية المختلفة من ناحية و الأسرة من ناحية أخري كما أنه في الآونة الأخيرة يواجه تطورا ليس فقط في كمية الأعمال العدوانية وإنما في الأساليب التي يستخدمها في تنفيذ السلوك العدواني كالقتل و الهجوم المسلح ضد مختلف شرائح المجتمع سواء كانوا من الأقران أو غيرهم، و قد يبدأ السلوك التخريبي منذ الصغر في صورة إتلاف الممتلكات، و المقتنيات أو تشويهها تعبيرا عن عدم الاستجابة للمطالب أو الأنانية، ويصبح أكثر خطورة حينما يأخذ صورة سلوك جماعي أو عصبة لتفريغ الطاقة، (كفافي ، 1990، ص324)، و العدوانية قد تتقلص إلى حجم محدود فيعبر عنها بالشتم و الضرب، وقد تتوسع لتأخذ أحجاما موسعة فيعبر عنها بالحرب و الجرائم المنظمة كالإرهاب المنظم، كما أنه قد يأخذ مظاهر متنوعة فيشمل أفعالا

جسدية، لغوية، نفسية، مؤسساتية رمزية و سياسية و هو مرتبط بكل الأعمار، ولكل مرحلة عمرية خصائصها في التعبير عن عدوانيتها وفي ذلك يري يسري عبد المحسن (1987) أن العدوانية موجودة في كل مراحل التطور الإنساني، ولكن بصورة تختلف باختلاف طبيعة المرحلة و قدرات الإنسان فيها وتعد مرحلة المراهقة إذ لم تكتنفها الرعاية البيئية و التنشئة الصالحة من أكثر المراحل التي تتوافر فيها كل مقومات إظهار العدوانية، وذلك لاصطدام المراهق بالمجتمع من حوله لبحثه الدائم عن ذاته وكيانه، مما يجعل العدوان وسيلة للدفاع عن النفس (عبد المحسن، 1987 :111).

و لقد اعتبرت بعض النظريات أن فترة المراهقة من أخطر الفترات في حياة الإنسان، واعتبرتها ضمن الفروض الأساسية لتفسير متكامل وشامل لظاهرة العدوانية في المجتمعات النامية، وعللت ذلك بأن فئة المراهقين من أكثر فئات المجتمع من حيث إمكانية المشاركة في حوادث العدوانية لما تتميز به شخصياتهم في هذه الفترة من تكثيف للتوترات و القلق وعدم الاستقرار، ويري سيبل 1986 أن أسباب شعور المراهقين بالعدوانية و إظهار العنف إلي الاستياء و الحرمان و الألم الذي يشعرون به حينما يحاولون الحصول علي أكبر قدر من الحرية، حيث يصطدمون بسلطة الراشدين الكبار سواء من الآباء أو المعلمين، وهو ما يحرمهم من الاستمتاع بامتيازات النضج، و بهذا تتولد لديهم المشاعر العدوانية نحوي الكبار ذوي السلطة و هذه المشاعر تثير لديهم الهياج و الاضطراب، و يعبر المراهقون عن مشاعرهم العدوانية هذه نحو الكبار داخل جماعة الأصدقاء بأشكال عدوانية كثيرة و مختلفة (سعد ، 2006، ص42)، فهي مرحلة تهتم باتخاذ قرارات تتعلق بأسلوب الحياة، و تحديد الأهداف و التوجه إلي تحقيقها، و البحث عن مصادر جديدة للمعني للإنجاز و القيمة و البحث عن فلسفة الحياة، و التي قد يطغي عليها

الأسلوب العدواني، و هذا ما أدى إلى تزايد الاهتمام بتناول هذه المشكلة في شتى بلدان العالم بشكل عام و في البلدان المتقدمة بشكل خاص(خالد ، 2007 :70).

وعرفت ظاهرة العدوانية في المجتمع الجزائري تزايدا ملاحظا ومحصي إلى حد ما وبشكل إعلامي أكثر من السابق، وقدمت تفاسير لهذه الظاهرة انطلاقا من أبعاد سياسية، ثقافية، اجتماعية أو اقتصادية، و لكن بقيت كلها مرتبطة بنظرة مجزأة وعاطفية تبتعد عن التحليل العلمي الموضوعي الرصين، ولكن ضغط الظاهرة أثر في معظم الأنساق الاجتماعية الجزائرية، فأخذا أشكالا متنوعة منها ما هو لفظي و منها ما هو جسدي ومنها ما هو معنوي، وأخذا أشكالا قصوى تمثلت خاصة في بروز ظاهرة الإرهاب و التطرف وهذه الظاهرة أثرت بدورها من حيث إحداثها هزة داخل المجتمع في بروز بعض المظاهر العدوانية على مستوى الجزئي و متمثلة في السرقة و الانتحار، الضرب و الشتم، تناول المخدرات و الكحول و السجائر وهذه السلوكيات امتدت إلى فضاء خاص تمثل في النسق التربوي الجزائري، وبما أن جنوح الأحداث تبرز أكثر في المراهقة والتي تعتبر مرحلة نمائية تطورية هامة في جميع نواحي النمو و تنتهي بالوصول إلى النضج الفيزيولوجي و النفسي، سيقطع الفرد فيها شوطا مهما من التواتر النفسي و الاضطراب الانفعالي و العلائقي، الذي يسعي من خلاله إلي حصول على استقلاليته، فيظهر تمرده على الأسرة و المجتمع فإن غاب لديه تمثيل لمواضيع حسنة كفاية بها، فمن الممكن أن يعيش فراغا على مستوى التصورات، و قد يتجه بحثه إلى الاستقلالية و إلى منحى معارض للقيم المتعارف عليها، و قد يضل به السبيل ويقع في ظاهرة الجنوح (willarad.2001.p65)، و الجنوح هو سلوك غير سوي بالنسبة للمجتمع، أو كما قال الشرقاوي الحدث الجانح هو ذلك الفرد الذي يسلك سلوك غير سوي بالنسبة لنفسه أو لغيره من أفراد المجتمع، وهذا السلوك له طابع الخطورة و

الاستمرارية و التكرار، وليس راد فعل مؤقت لمشكلة من المشكلات التي تواجه الحدث الجانح في حياته، بل نتيجة اختلال في نمو مكوناته الشخصية، مما لا يستطيع معه الحدث إدراك المعايير السلوكية على أنها محدد سلوكي، وذلك نتيجة تعرضه لمؤثرات بيئية من نوع ما أو أسلوب من التربية و العلاقات الوالدية أو الاجتماعية، والحدث هو كل طفل أو مراهق لم يتجاوز الثامنة عشر من عمره، علما أن كلمة مراهق تطلق على الفترة الممتدة بين (18-12 سنة) أو حتى إلى سن(20) العشرين حسب علماء النفس، وهي مرحلة تحدث فيها التغيرات على جميع المستويات خاصة الجانب النفسي و الجسدي وهذا بالمرور عن فترة البلوغ هذه الأخيرة مرتبطة بالجانب الجسدي و الجنسي، أما المراهقة فنجد تغيرات جسدية جنسية نفسية اجتماعية، يشير **بيرجوري جون** إلى أن مرحلة المراهقة هي إعادة معايشة و إحياء جميع ما عاشه الطفل في مرحلة الطفولة، عن طريق هذه المرحلة تتحدد البنية النفسية للفرد ومعالم شخصيته، سواء كان توظيفا ذهنيا أو عصبيا ومن هذا المنطلق فقد بات من الضروري على المتخصصين في الإرشاد و التوجيه على وجه الخصوص الإسهام في وضع برامج إرشادية نفسية لعلاج حالات جنوح الأحداث و العدوانيين، وذلك للمساهمة في الحد من أثار هذه الظاهرة و عدم تفشيها خاصة في ظل ما يشهده العصر الحديث من تغيرات فكرية قد تساهم بشكل أو بأخر في ازدياد هذه الظاهرة بين فئة الجانحين مما يجعل الحاجة الماسة إلى الإصلاح و الإرشاد النفسي في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية وعلى أساس ما سبق ذكره انتهجت المجتمعات ومن بينها الجزائر التي لم تخالف ما انتهجته المجتمعات في مجال الرعاية و تقويم الأحداث المنحرفين حيث تبنت توجه المساعدة فيما يتعلق بمعاملة المنحرفين عموما و الأحداث المنحرفين خصوصا، غير أن التشريع الجزائري و مصالح الأحداث في هذا الصدد لم يفرق من الناحية العملية بين الأحداث المنحرفين و الأحداث الذين

في خطر اجتماعي أي الذين هم في حاجة إلي مساعدة أو حماية بسبب الظروف الاجتماعية و الاقتصادية التي يعيشون فيها وبين الذين استفحلت فيهم ظاهرة الانحراف وهم بحاجة إلي تقويم وإعادة التربية و إدماج (علي مانع ، 1996 :17)، إذا يبدو في كثير من الحالات أن مراكز إعادة التربية في الجزائر تعاني من مشاكل تحد من قيامها بوظيفتها على أكمل وجه من خلال ما يعانيه الأحداث عندما يخرجون من المركز، إذ أن احتمال عودتهم لعالم الانحراف يبقى أمرا محتملا بالرغم من أن المركز قدم لهم رعاية متعددة الجوانب .

و احتلت ولاية الجزائر المرتبة الأولى سنة (2015) في عدد الأحداث الموضوعين أمام قاضي التحقيق بسبب الجرائم التي ارتكبوها حيث تم وضع (830) حدث أمام قاضي التحقيق في مختلف الجرائم منها الهجرة غير الشرعية و السرقة و الضرب و الجرح العمدي و التسول و التشرد (تقرير لـ درك الوطني الجزائر).

وعلى الرغم من الجهود المتعددة التي تبذل والإجراءات العديدة التي يتخذها المسئولون في مراكز إعادة التربية الاختصاصية لتحقيق القدر المناسب من الرعاية النفسية والإرشادية للمنحرفين بصفة عامة و الجانحين بصفة خاصة، يمكن القول أنها تواجه العديد من الصعوبات والمعوقات، ولعل من أهمها وجود نقص واضح في تقديم الرعاية و الإرشاد النفسي بالقدر المناسب للأحداث الجانحين، خاصة بالنسبة للذين يتميزون بالسلوك العدواني، وقد يعود ذلك إلى عدم توفر البرامج والاستراتيجيات والفنيات الإرشادية والعلاجية المناسبة، والتي يمكن أن يستفيد منها العاملين و المربيين في محاولاتهم الجادة من أجل تقديم أفضل أساليب وطرق الرعاية المخططة والمنظمة لهؤلاء الأفراد التي من شأنها أن تغير من تصرفاتهم نحو ذواتهم والآخرين أو الأشياء وتنهض بمستوى مهاراتهم المتعثرة، وتساعدهم على اندماجهم في المجتمع واستثمارهم لقدراتهم

وإمكاناتهم، وترسيخ ثقتهم بأنفسهم، و لن يتسنى لنا ذلك إلا بتوفير مجموعة من البرامج الإرشادية المخططة أسوة بما تم تقديمه لمثل هذه الفئة على المستوى الدولي.

ولذا تسعى الدراسة الحالية إلى خفض السلوك العدواني عن طريق الإرشاد النفسي باستعمال أساليبه و فنياته المتنوعة في تنمية و تحسين المهارات الشخصية والاجتماعية لدى العدوانيين من الجانحين، ضمن برنامج إرشادي مخطط له وفق مقاييس علمية تتماشى و الفئة المستهدفة، و كمحاولة لتحقيق الهدف و بعد الاطلاع على العديد من الشواهد النظرية والدراسات التطبيقية التي تشير الى إمكانية تغيير سلوكيات العدوانيين، و جاءت هذه الدراسة لتحقيق ذلك تجريبيا في البيئة الجزائرية، حيث تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في أهمية إعداد برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في مراكز الاختصاصية لإعادة التربية على أسس علمية ومنهجيةً، تناسب خصائصهم الإنمائية، ومن ثم دراسة فاعلية هذا البرنامج في خفض السلوك العدواني لديهم. وعلى هذا الأساس طرح التساؤل التالي :

مامدى فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية في كل من المدية و الأبيار وبئر خادم؟

و يتم الإجابة عن السؤال الرئيسي من خلال الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين، في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية في القياس القبلي بين المجموعة الضابطة و التجريبية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية بين القياس القبلي و البعدي لدى المجموعة التجريبية ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في مراكز الاختصاصية لإعادة التربية في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة و التجريبية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية بين القياس القبلي و البعدي لدى المجموعة الضابطة ؟
- هل توجد فروق في درجة مقياس السلوك العدواني لدى أحداث الجانحين في مراكز اختصاصية لإعادة التربية خلال فترة المتابعة بين البعدي و التتبعي (بعد شهر من انتهاء تطبيق برنامج) ؟

2_ الفرضيات

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين، في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية في التطبيق القبلي بين المجموعة الضابطة و التجريبية
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية بين التطبيق القبلي و البعدي لدى المجموعة التجريبية .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في مراكز الاختصاصية لإعادة التربية في التطبيق البعدي بين المجموعة الضابطة و التجريبية
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية بين التطبيق القبلي و البعدي لدى المجموعة الضابطة
- توجد فروق في درجة مقياس السلوك العدواني لدى أحداث الجانحين في مراكز إعادة التربية خلال فترة المتابعة بين ألبعدي و ألتتبعي (بعد شهر من انتهاء تطبيق برنامج)

3-أهمية الدراسة:

-محاولة سد ثغرة في مجال دراسات الأحداث من خلال ربطها بمتغير هام و هو السلوك العدواني.

-إظهار الدور الذي يؤديه البرنامج الإرشادي في تخفيف من السلوك العدواني لدى أحداث مراكز الاختصاصية لإعادة التربية.

-الكشف عن طبيعة السلوك العدواني و مظاهره لدى أحداث مراكز الاختصاصية لإعادة التربية

-التعرف على بعض مظاهر السلوك العدواني لدى أحداث إعادة التربية و محاولة معرفة العوامل التي أدت إلى ظهور هذا السلوك بهدف تقييم المشكل.

4- منهج الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى الجانحين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية، البرنامج (متغير مستقل) السلوك العدواني (متغير تابع) قمنا بتصميم مجموعة تجريبية وكذلك بإجراء قياس قبلي لعينة الدراسة وتم تحديد المجموعة التجريبية ومجموعة ضابطة وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية وبعد الانتهاء من البرنامج تم إجراء قياس بعدي للمجموعة التجريبية والضابطة للتعرف على فعالية البرنامج في التخفيف من السلوك العدواني لدى الجانحين، وبعد شهر إجراء قياس تتبعي للعينة التجريبية والضابطة.

ولذا وجب علينا استخدام المنهج التجريبي والذي يعرفه ملحم على أنه عبارة عن تغيير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة وتفسيرها (ملحم، 2000:459)

5- مجالات الدراسة:

5-1- المجال المكاني: إن المجال المكاني الذي طبق فيه مقياس الدراسة والبرنامج كان في ثلاث مراكز المدية، الأبيار، بئر خادم، فمركز الاختصاصي لإعادة التربية المدية

5-2- المجال الزمني: امتدت فترة الدراسة الحالية من شهر أكتوبر (2016) إلى غاية شهر ماي (2017)، أما فيما يخص تطبيق المقياس فكانت شهر نوفمبر القياس القبلي، شهر مارس القياس البعدي، شهر أفريل القياس التتبعي.

5-3- المجال البشري: ويضم ما يلي:

5-3-1- مجتمع الدراسة:

وقد تم اختيار بطريقة عشوائية حيث يقدر العدد الإجمالي للأحداث بـ (180) حدث ذكور وإناث والذين تتراوح أعمارهم بين (18-14) وهم أحداث الجانحين الموضوعين في المراكز عن طريق أمر بوضع من طرف قاضي الأحداث.

5-3-2- عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها.

في بحثنا هذا تمثلت عينة البحث من مجموعة من الأحداث ذكور وإناث والذين هم أحداث جانحين والذين هم موضوعين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية المدية الأبيار وبئر خادم. ويبلغ حجم العينة (30) حيث قسمت إلى مجموعتين (15) تجريبية، و(15) مجموعة ضابطة لم يتم تطبيق عليهم برنامج إرشادي المقترح.

6- أدوات الدراسة: تم الاعتماد في الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

6-1- مقياس السلوك العدواني:

اعتمدنا في هذه الدراسة على مقياس السلوك العدواني للباحث جهاد عطية شحاتة في عام (2009) حيث يتكون هذا المقياس من(48)بند وثلاثة أبعاد.

6-1-1- الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك العدواني: تم حساب ثبات مقياس السلوك العدواني في الدراسة الحالية بالطرق التالية:

*** حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ:**

حيث يتم حساب معامل ألفا لكرومباخ لمقياس السلوك العدواني ككل دراسة استطلاعية كما هو موضح في الجدول التالي:

عدد بنود المقياس	معامل ألفا كرومباخ
48	0.947

جدول (03) يوضح معامل ألفا لكرونباخ لمقياس السلوك العدواني

* **حساب الثبات للتجزئة النصفية:** تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بحيث احتسبت درجة النصف الأول لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى التعديل المعامل باستخدام معادلة سبيرمان براون والجدول يوضح ذلك:

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ثبات غاتمان
نحو الذات	15	0.776
نحو الآخرين	20	0.755
نحو المؤسسة	13	0.820

جدول (04) يوضح معامل ثبات غاتمان.

ثانيا: الصدق.

- **حساب معامل ارتباط بالدرجة الكلية للمقياس:**

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس سنقوم بتطبيق السلوك العدواني من عينة دراسة استطلاعية بشكل كامل وهي مكونة من (45) جانح لكلا الجنسين (ذكر وأنثى).حيث سيتم حساب معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس ونتائج تؤكد ان البنود كلها دالة احصائيا

كما أوضحت معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه من أبعاد مقياس السلوك العدواني على وجود ارتباط موجب وقوي.

7-عرض النتائج:

7-1- عرض نتائج الفرضية الأولى: لإثبات صحة الفرضية التي تشير إلى وجود عدم فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية و الضابطة للدرجة الكلية للقياس القبلي في مقياس السلوك العدواني، تم حساب اختبار(T) والجدول رقم (07) يوضح النتائج المتحصل عليها كمايلي:

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين F	مستوى الدلالة	اختبار T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العدوان نحوى الذات	ضابطة	15	35.80	5.519	5.088	0.032	-2.411	23.67	0.02	توجد
	تجريبية	15	31.73	3.494						
العدوان نحوى الآخرين	ضابطة	15	46.20	7.542	2.927	0.098	-0.568	28	0.574	لا توجد
	تجريبية	15	44.80	5.846						
العدوان نحو المؤسسة	ضابطة	15	30.07	6.181	2.018	0.167	-0.867	28	0.393	لا توجد
	تجريبية	15	28.40	4.154						
الدرجة الكلية	ضابطة	15	112.07	18.635	6.732	0.015	-1.291	21.945	0.210	لا توجد
	تجريبية	15	104.93	10.430						

جدول رقم: (07) يوضح دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية و الضابطة في الدرجة الكلية لقياس القبلي لمقياس السلوك العدواني.

ولاختبار التجانس بين المجموعتين (الضابطة و التجريبية) تم حساب اختبار ليفين لتجانس(ف) وقدر(5.088) عند مستوي دلالة (0.032) و بما أن مستوي الدلالة أصغر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) فهذا يعني أن الباحث يقوم بحساب اختبار(ت) لعينتين مستقلتين غير متجانسين و التي قدرت ب (-2.411) بدرجة الحرية (23.620) عند مستوي دلالة (0.02) و بما أن مستوى الدلالة أقل من (0.05) فهذا يعني أنه توجد فروق في بعد العدوان نحو الذات بين أفراد العينة الضابطة و التجريبية.

أما الدرجة الكلية فكان متوسط الحسابي للمجموعة الضابطة قدر ب (112.07) بانحراف معياري (18.635)، و أفراد المجموعة التجريبية متوسطها الحسابي (104.93) بإنحراف معياري (10.430) واختبار ليفين بين المجموعتين (6.732) عند مستوي الدلالة (0.015) و بما أن مستوي الدلالة اختبار ليفين أصغر من مستوي الدلالة المعنوية (0.05) فهذا يعني حساب اختبارات (ت) لعينين مستقلتين غير متجانستين (بمعني عدم تساوي التجانس بين المجموعتين) ووجد اختبار (ت) مساوي ل(-1.291) بدرجة حرية (21.945) عند مستوى دلالة(0.210) نلاحظ أن مستوى اختبار(ت) أكبر من مستوى الدلالة المعنوية المعتمدة (0.05) وهذا ما يجعلنا نحكم بعدم وجود فروق بين أفراد المجموعة الضابطة و التجريبية في الدرجة الكلية، وبالتالي نقوم بتطبيق البرنامج الإرشادي المقترح بعد أن تم التأكد من عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

7-2- عرض نتائج الفرضية الثانية: لإثبات صحة الفرضية التي تنص على وجود فروق في القياس القبلي و البعدي لعينتين مترابطتين في المجموعة التجريبية في مقياس السلوك العدواني، تم حساب اختبار(T) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية " (SPSS) 22 version " ، والجدول رقم (08) يوضح النتائج المتحصل عليها كما يلي:

الأبعاد	قياس العينة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العدوان نحوى الذات	قبلي	31.73	3.494	7.325	14	0.000	دال توجد
	بعدي	22.20	3.509				
العدوان نحوى الآخرين	قبلي	44.80	5.846	7.878	14	0.000	دال
	بعدي	30.40	4.837				
العدوان نحوى المؤسسة	قبلي	28.40	4.154	4.039	14	0.001	دال
	بعدي	22.80	2.757				
الدرجة الكلية	قبلي	104.93	10.430	9.235	14	0.000	دال
	بعدي	75.40	7.385				

جدول رقم (08) يوضح فروق في القياس القبلي و البعدي الكلي في المجموعة التجريبية.

من خلال الجدول رقم (8) يتضح لنا أن المتوسط الحسابي في القياس القبلي للمجموعة التجريبية في بعد العدوان نحو الذات قدر ب (31.71) بانحراف معياري (3.494) أما القياس البعدي فكان متوسط الحسابي (22.20) بانحراف معياري (3.509) و لمعرفة الفروق بين المتوسطات في القياس (القبلي و البعدي) للمجموعة التجريبية تم حساب اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (غير مستقلتين) والتي قدرت ب (7.325) بدرجة حرية (14) عند مستوى الدلالة (0.000) و بما أن مستوى الدلالة أقل من (0.05) فهذا يعني أنه توجد فروق في بعد العدوان نحو الذات في القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية.

ولمعرفة الفروق بين المتوسطات في القياس (القبلي و البعدي) المجموعة التجريبية تم حساب اختبار(ت) لعينتين مترابطتين و التي قدرت ب (9.235) بدرجة حرية (14) عند مستوى الدلالة (0.000) و بما أن مستوي الدلالة أقل من (0.05) فهذا يعني أنه توجد فروق في الدرجة الكلية في القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية.

7-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة: لإثبات صحة الفرضية التي تنص على وجود فروق بين المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي في مقياس السلوك العدواني، تم حساب اختبار(T) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية " (SPSS) 22 version " ، والجدول رقم (09) يوضح النتائج المتحصل عليها كما يلي:

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	انحراف معياري	اختبار ليفين F	مستوى الدلالة	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العدوان نحوى الذات	ضابطة	15	31.20	5.784	6.635	0.01	5.152-	23.076	0.000	دال
	تجريبية	15	22.20	3.509						
العدوان نحوى الآخرين	ضابطة	15	41.87	3.739	0.455	0.506	7.264-	28	0.000	دال
	تجريبية	15	30.40	4.837						
العدوان نحوى المؤسسة	ضابطة	15	29.73	6.519	13.597	0.001	3.794-	28.852	0.001	دال
	تجريبية	15	22.80	2.757						
الدرجة الكلية	ضابطة	15	102.80	8.670	0.024	0.877	9.318-	28	0.000	دال
	تجريبية	15	75.40	7.385						

جدول (09) يوضح لفروق بين المجموعة الضابطة و التجريبية في القياس البعدي.

من خلال الجدول (09) يتضح لنا المتوسط الحسابي للأفراد المجموعة الضابطة المكونة من خمسة عشرة فرد (15) في مقياس السلوك العدواني، مقدرة ب (31.20) بانحراف معياري (5.784) أما المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية المكون عددهم كما هو موضح في الجدول كذلك من خمسة عشرة فردا فهو مساوي (22.20) بانحراف معياري (3.509).

ولاختبار التجانس بين المجموعتين (الضابطة و التجريبية) ثم حساب اختبار ليفين لتجانس (ف) (6.635) عند مستوى دلالة (0.01) و بما أن أصغر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) فهذا يعني أن الباحث يقوم بحساب اختبارات (ت) لعينتين مستقلتين غير متجانسين و التي قدرات بدرجة (-5.152) بدرجة الحرية (23.076) عند مستوى دلالة (0.000) و بما أنه دلالة أقل من (0.05) فهذا يعني أنه توجد فروق في بعد العدوان نحو الذات بين أفراد العينة الضابطة و التجريبية.

واختبار ليفين بين المجموعتين (ف) بقيمة (0.024) عند مستوى دلالة (0.877) و بما أن مستوى دلالة اختبار ليفين أكبر من مستوى دلالة المعنوية (0.05) فهذا يعني أن الباحث يقوم بحساب اختبارات (ت) لعينتين مستقلتين متجانسين و التي قدرات بدرجة(-9.318) بدرجة الحرية (28) عند مستوى دلالة (0.000) و بما أنه دلالة أقل من (0.05) فهذا يعني أنه توجد فروق في بعد الدرجة الكلية بين أفراد العينة الضابطة و التجريبية في القياس البعدي.

7-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

لإثبات صحة الفرضية التي تنص على وجود فروق بين المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي في مقياس السلوك العدواني، تم حساب اختبار(T) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية " (SPSS) version 22 " ، والجدول رقم (10) يوضح النتائج المتحصل عليها كما يلي:

الأبعاد	العينة الضابطة	المتوسط الحسابي	انحراف المعياري	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العدوان نحو الذات	قبلي	35.80	5.519	2.054	14	0.059	غير دال
	بعدي	31.20	5.784				
العدوان نحو الآخرين	قبلي	46.20	7.542	1.785	14	0.09	غير دال
	بعدي	41.87	3.739				
العدوان نحو المؤسسة	قبلي	30.07	6.181	1.180	14	0.860	غير دال
	بعدي	29.73	6.519				
الدرجة الكلية	قبلي	112.07	18.695	1.710	14	0.109	غير دال
	بعدي	102.80	8.670				

جدول رقم (10) يوضح فروق في المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس القبلي و البعدي .

من خلال الجدول (10) يتضح لنا المتوسط الحسابي للأفراد المجموعة الضابطة في بعد نحو الذات القياس القبلي (35.80) بانحراف معياري (5.519) أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة للقياس البعدي فهو مساوي (31.20) بانحراف معياري (5.784)

و لمعرفة الفروق بين المتوسطات المجموعة الضابطة (قياس القبلي و البعدي) ثم حساب اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (غير مستقلتين) و التي قدرت ب (1.710) بدرجة حرية (14) عند مستوي الدلالة (0.109) و بما أن مستوي الدلالة أكبر من 0.05 فهذا يعني أنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية في القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة.

7-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

لإثبات صحة الفرضية التي تنص على وجود فروق في القياس البعدي والتتبعي في المجموعة التجريبية في مقياس السلوك العدواني تم حساب اختبار (T) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية " (SPSS) version 22 " ، والجدول رقم (11) يوضح النتائج المتحصل عليها كما يلي:

الأبعاد	قياس العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	مستوي الدلالة	القرار
العدوان نحو الذات	بعدي	22.20	3.509	1.281-	14	0.221	غير دال
	تتبعي	23.80	4.074				
العدوان نحو الآخرين	بعدي	30.40	4.837	1.953-	14	0.071	غير دال
	تتبعي	32.20	3.726				
العدوان نحو المؤسسة	بعدي	22.80	2.757	2.531-	14	0.024	دال
	تتبعي	25.53	3.204				
العدوان الكلي	بعدي	75.40	7.385	3.112-	14	0.008	دال
	تتبعي	81.53	6.413				

جدول رقم (11) يوضح فروق في المجموعة التجريبية في القياس البعدي و التتبعي.

من خلال الجدول (11) يتضح لنا المتوسط الحسابي للأفراد المجموعة التجريبية المكونة من خمسة عشرة فرد (15) في مقياس السلوك العدواني، مقدرة في القياس البعدي بمتوسط حسابي (22.20) بانحراف معياري (3.509) أما المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية للقياس التتبعي فهو مساوي (23.80) بانحراف معياري (4.074).

لمعرفة الفروق بين المتوسطات لمجموعة التجريبية (قياس البعدي و التتبعي) ثم حساب اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (غير مستقلتين) و التي قدرت ب (-3.112) بدرجة حرية (14) عند مستوي الدلالة (0.008) و بما أن مستوي الدلالة أصغر من (0.05) فهذا يعني أنه توجد فروق في الدرجة الكلية في القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج:

-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على عدم وجود فروق في المجموعة التجريبية والضابطة لدرجة الكلية للقياس القبلي في مقياس السلوك العدواني، ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها أثبتت عدم وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس القبلي لمقياس السلوك العدواني، وهذه النتيجة تدل على تجانس المجموعتين في درجة الكلية على أبعاد مقياس السلوك العدواني، و الدرجة الكلية للمقياس موضوع الدراسة، ويمكن تفسير هذه النتيجة للمرحلة العمرية المتقاربة للأحداث، وأن كل الأفراد الموضوعين في المركز هم أحداث جانحين يعني أنهم ارتكبوا جنحة، فمن الجنح أكثر شيوعا في المركز جنحة الفعل المخل بالحياء، السرقة، الضرب والجرح العمدي، وجنحة تعاطي المخدرات والمهلوسات، مما يدفعهم لأن يظهرون و يستعملوا قوتهم و سلوكهم العدواني العنيف و هذا له أثر في العدوان نحو الذات، و أيضا من

خلال رؤيتهم للجنح الكثيرة و المختلفة و احتكاكهم ببعضهم البعض تزيد خبرتهم في مجال الجنوح، ومع العلم أن المراكز الاختصاصية لإعادة التربية هي مراكز جهوية تضم أحداث من بيئات مختلفة فمنهم من وسط البلاد و الجنوب و الشرق و الغرب وكذلك أحداث من جنسيات أخرى مثل المغرب و المالي والنيجر و التشاد و كودي فوار وغانا. وهذا التنوع قد يساهم في وجود نزاعات وخلافات بين الأحداث الجانحين وهذا ما يؤدي إلى عدوان نحو الآخرين، و يضاف إلى ذلك نقص المركز الاختصاصية لإعادة التربية الموجودة في الجزائر وإلى كيفية الوضع أو (الإيداع) فيها حيث يوضع فيها الأحداث الجانحين الذين يرتكبون جنحة و أحداث ذوي خطر معنوي أي مشردين و بدون مأوى لهذا نجد المراكز تحتوي على عدد كبير من الأحداث في مساحة ضيقة و التي يؤدي إلى زيادة و ارتفاع نسبة العدوان على المؤسسة بتحطيم مرافقها و أدواتها، و من خلال ما سبق يتبين لنا أن كلا المجموعتين التجريبية و الضابطة لديهم مستوى عال من العدوان على مقياس السلوك العدواني في القياس القبلي نتيجة للأسباب و الظروف التي سبق ذكرها.

– **مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:** تنص الفرضية الثانية على وجود فروق بين القياس القبلي و البعدي في المجموعة التجريبية و التي أظهرت وجود فروق في المجموعة التجريبية بين القياس القبلي و القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني، ويعود ذلك أن الأحداث لديهم فروق بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد عينة المجموعة التجريبية وذلك بانخفاض لدرجة السلوك العدواني لديهم بعد تطبيق البرنامج مقارنة بدرجة السلوك العدواني الموجود عندهم قبل تطبيق البرنامج الإرشادي،مما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي في خفض مستوي السلوك العدواني، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، نذكر منها دراسة أورلي (1984) وعيسي جابر (1989) و دراسة إخلاص محمد (1991) و دراسة صلاح الدين عبد الغاني (1991)،

حيث أثبتت هذه الدراسات على فعالية و جدارة البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني و تحقيق مستوى من التوافق و الصحة النفسية، و ذلك من خلال فنيات البرامج الإرشادية و العلاجية و ما توفره من خبرات و أنشطة و ممارسات و حوار و مناقشات، حيث تؤكد جميع الدراسات سابقة الذكر على أهمية الإرشاد النفسي بطرقه و فنياته في التخفيف من السلوك العدواني. وبما أن السلوك العدواني متعلم حسب ما أشار إليه باندورا وزملائه أن الاستجابة للسلوك هو نتيجة ملاحظة نماذج عدوانية متوفرة في البيئة الإجتماعية التي يحييها الإنسان ويرى باندورا وزملائه أن السلوك لايمكن فهمه إلا بفهم البيئة التي يظهر فيها، فا السلوك يخلق البيئة والبيئة تؤثر على السلوك، (عبود ،1991: 25). كما يؤكده زهران على أن تعديل سلوك الحدث أيضا يكون بعملية لعب أدوار و الذي يعبر فيه عن مشاعره، حيث هو طريقة هامة في ضبط و توجيه و تصحيح السلوك ، و يتيح فرصة للتعبير و التنفيس الانفعالي عن التوترات التي تنشأ عن الصراع و الإحباط (زهران ،1998: 485).

وتعود هذه النتيجة إلى تعرض أفراد المجموعة التجريبية لبرنامج إرشادي يحتوي على فنيات متنوعة و التي أسهمت بشكل أو بأخر في نجاحه في خفض مستوى السلوك العدواني و تغلب أفراد العينة على اضطراباتهم ومواجهتهم لأساليب السلوك غير السوي الذي كانوا يتمسكون به ونظرا لوجود هذا السلوك كان لا بد من تعديله و تنويع الأنشطة والإستراتجيات الفنية المستخدمة فيه حيث تتماشي مع قدرات الأحداث الجانحين، و من بين هذه الإستراتجيات التي استخدمت في البرنامج التفريغ الانفعالي أثناء ممارسة اللعب مثل ممارسة مبارة كرة القدم ، و أيضا تعلم الحدث كيفية تحمل الإحباط من خلال الأنشطة التنافسية و تنمية التبصير من خلال المناقشات و الحوارات حول السلوكيات العدوانية و استخراجها مما أدى إلى التبصر أكثر

لدى المجموعة التجريبية مع تعلم الحدث كيفية استخدام الاستجابات البديلة، و أيضا من خلال تجاهل السلوكيات العدوانية و تعزيز السلوكيات المرغوبة أثر على أفراد المجموعة، كما أن استعمال تمارين الاسترخاء أدت بدورها إلى تقليل الحساسية تدريجيا لدى الجانحين.

و كانت لفنية التفريغ الانفعالي دور كبير في خفض مستوى السلوك العدواني لتنفيس الطاقات الكامنة داخل الحدث، مع اكتساب هذه الطاقات بالدعم و التعزيز، مثل إعطاء إجازات أسبوعية أو شهرية فلكل حدث بطاقة تقييميه على أسسها تمنح الإجازات الأسبوعية والتي تكون يومين الجمعة والسبت فإذا كانت خالية من العقوبات تمنح له الفرقة البيداغوجية يومين إجازة للحدث بخروجه من المركز وذهابه للمنزل مع والده ويكون تحت مسؤوليته خلال مدة الإجازة، وأيضا بخروجه لرحلة التي ينظمها المركز والتي تكون عبارة عن خراجات خارج مركز كل يوم الخميس و يذهب إليها الأحداث الملتزمين و الذين لا يحدثون مشاكل خلال الأسبوع. وظهرت أهمية سيكود راما في إبراز القدرات الفردية و قوة الإرادة و المسؤولية الشخصية. و انطلاقا من مسلمات الارشاد النفسي و من بينها مرونة السلوك الإنساني، حيث أن السلوك فردي و جماعي أي يتأثر بالجماعة ، و أيضا استعداده للتوجيه و الإرشاد، كل هذا أسهم في تخفيف السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وعليه فقد أشارت النظرية السلوكية أنها نموذج بناء مهارة وليست نموذج شفاء، فأفراد يكتسبون مهارات التعامل بفاعلية أكبر من أفكارهم وسلوكيتهم التي قد تكون منطقية، لذلك من الضروري أن يتم العلاج المعرفي و إجراءاته التدخل السلوكي، وذلك من خلال تأثير عملية التفكير، حيث تؤدي تغيير الأفكار إلى تغيير السلوك. و في الوقت نفسه ينتج عن تغيير السلوك

تغيير في الأفكار، هذا يشير إلي أن العلاج السلوكي المعرفي عندما ركز على الدور السببي للتفكير في حدوث الإنفعلات و السلوك لم يهمل دور تعديل السلوك في تغيير الإنفعلات و التفكير

ويعد العلاج السلوكي المعرفي طريقة عملية في تعديل طرق التفكير، وهي طريقة يمكن أن يتعلمها الفرد و أن يطبقها علي نفسه، فهي تساعد الفرد في التخلص في الخبرات غير السارة، وخفض أعراض التواتر و القلق، وأن هذا الأسلوب يزود الفرد بفهم و الضبط الذاتي و التحسن السريع للأعراض و الوقاية و النمو الشخصي (burns, 1980).

– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة: تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي، و التي أظهرت وجود فروق في المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ، وتفسر هذه النتيجة في ضوء تأثير البرنامج الإرشادي ، و الذي ضم في طياته المحاضرات و المناقشات، وبعض الممارسات الرياضية، مثل كرة القدام، و المسرحيات الهادفة، و التي تبعث على التنفيس الانفعالي وإخراج المكبوتات لدى هؤلاء الأحداث ذوي السلوك العدواني، وكان لهذا الأسلوب بجميع موضوعاته دور في تبصير الحدث في جوانب القصور عنده و مساعدته على النهوض وتخطي ما يعاني منه من مظاهر عدوانية، و المحاضرات و المناقشات الجماعية كانت توضح لهم جوانب القوة و الضعف في شخصياتهم، و تزويدهم بمعلومات عن طبيعة المرحلة العمرية التي يمرون فيها، مما يساعدهم في فهم ذواتهم و الاستفسار عن بعض المظاهر النمائية التي طرأت عليهم كي يتفهموا طبيعتها و كيفية التعامل معها، و كان ذلك متزامنا مع الحوار و المناقشة الجماعية، و إضافة إلي تنمية التفكير الإبداعي، والذي من خلاله يتم إعطاء فرصة للأحداث الجانحين أن يفكروا و يستنزفوا جزء من طاقتهم العقلية مما يساعدهم على التأني و التفكير بطرق تتسم بالإبداع و هذا يساهم في خفض عدوانيتهم،

يضاف إلي ذلك ممارسة الرياضة و ما فيها من تفريغ و استنزاف لجهدهم و طاقتهم بما هو مفيد، وذكرت دراسة عصام فريد (1987) ودراسة صلاح الدين عبود (1991) ودراسة حسين أبو زيد (2000) ودراسة سميرة علي أبو عزالة (1994) أن أسلوب المحاضرات و المناقشة و أسلوب العلاج باللعب وأسلوب القصص الممتع و الهادف و أسلوب سيكود راما و بعض المهارات الاجتماعية، كلها تساعد في التنفيس و التفريغ الانفعالي لذا نجد أنه وجدت فروق دالة بين المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج و بين المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج الإرشادي في القياس البعدي.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة بندلتون (1980) و التي كانت بعنوان دراسة كشفية لأثر برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لتلاميذ في المرحلة الابتدائية، و التي كان الهدف منها التحقق من مدي تأثير برنامج إرشادي في التخفيف من حدة السلوك العدواني لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية على عينة مكونة من (126) تلميذ و التي تتروح أعمارهم الزمنية ما بين (20-10) سنة واختار الباحث من بين أفراد العينة الكلية (80) تلميذ و تلميذة وقسمها إلي مجموعتين تجريبيتين متساويتين، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وعداد أفراد كل مجموعة (40) تلميذا، واستخدام مقياس السلوك العدواني ليردينسكي ، والبرنامج الإرشادي لمدة ستة أسابيع من تصميم الباحث وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في مجموعة البحث، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في مجموعتي الدراسة (التجريبية و الضابطة) فيما يتعلق بكل من العدوان البداني و العدوان اللفظي و العدوان المركب، و قد تبين أن العدوان قد انخفض لدي أفراد المجموعة التجريبية

الذين طبق عليهم البرنامج الإرشادي مقارنة بمجموعة الضابطة، مما يؤكد على فعالية البرنامج الإرشادي في خفض حدة الكثير من مشكلات السلوك بما في ذلك السلوك العدواني.

وهذه تتفق مع الدراسة الحالية الخاصة بمدي فعالية برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني لدي الجانحين في مراكز إعادة التربية

–مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة: تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق في المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي في مقياس السلوك العدواني، حيث لم تتحقق الفرضية فبعد استخدمنا لأسلوب إحصائي المناسب تبين أنه لا توجد فروق في المجموعة الضابطة بين القياس القبلي والبعدي في مقياس السلوك العدواني، حيث أن المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج الإرشادي كما هو العكس في المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج الإرشادي وهنا يظهر دور الفرقة البيداغوجية في المركز و تظهر أهميته عند دخول الحدث للمركز و بعد وضعه من طرف قاضي أحداث و كيفية التعامل معه وفق إستراتجية و طريقة التكفل به من كل النواحي من الناحية الصحية و النفسية و التربوية و الجسمية، و التي تسهر عليه الوزارة من خلال إعداد مربون أخصائيون رئيسيون و الذين تكونهم لمدة ثلاثة سنوات تكوينا في معاهد متخصصة و يشمل التكوين جانبين النظري و التطبيقي حيث يكون الجانب النظري في مختلف مقاييس علم النفس و علم الاجتماع و القانون و التشريع و أخلاقيات المهنة و علوم التربية و التربية المتخصصة و الجانب الميداني من خلال التقنيات التربوية التي تتمحور حول كيفية إعداد برامج إرشادية و كيفية تطبيقها و الهدف منها و الفئات المعنية في هذا البرنامج و بدون أن ننسي الترابصات الميدانية الأسبوعية لمختلف المراكز وتتفق دراستنا مع دراسة صلاح الدين عبد الغني (1991) حيث أكدت هذه الدراسة على فعالية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني حيث طبق

البرنامج علي عيينة من (180) جانحا(72) ذكور و (108) إناث من سن (18-15) وقسمت العينة إلي أربعة مجموعات متساوية العدد واستخدم مقياس المشكلات الإجتماعية، ومقياس تضمن مجموعة من القصص صحبها أسئلة حول تحديد المشكلة و أسلوب حلها، ومقياس العقائد التى ساند العدوان و تشمل خمسة أبعاد و توصلت الدراسة إلي أن هناك فروق دالة بين المجموعات في مقياس حل للمشكلات باستخدام أسلوب القصة و أيضا أسفرت عن عدم وجود فروق في المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي للمقياس المتبع، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية الخاصة بمدي فعالية برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني لدى الجانحين في مراكز الاختصاصية لإعادة التربية.

-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة: تنص الفرضية الخامسة على وجود فروق في المجموعة التجريبية في القياس البعدي و التتبعي في مقياس السلوك العدواني، حيث تحققت الفرضية في بعدي العدوان نحو الذات والعدوان نحو المؤسسة، ولم تتحقق في بعد العدوان نحو المؤسسة، فبعد استخدامنا للأسلوب الإحصائي المناسب تبين أنه لا توجد فروق في المجموعة التجريبية بين القياس البعدي و التتبعي في مقياس السلوك العدواني بالنسبة لبعدي العدوان نحو الذات والعدوان نحو الآخرين، أما فيما يخص بعد العدوان نحو المؤسسة فتبين لنا من خلال النتيجة المتحصل عليها وجود فروق، وتشير هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج الإرشادي بعد مدة شهر من تطبيق القياس البعدي بالنسبة لبعدي نحو الذات والعدوان نحو الآخرين، وعدم فعاليته بالنسبة لبعد العدوان نحو المؤسسة، ويعود هذا إلى زمن تطبيق القياس التتبعي و الذي كان في بداية شهر أفريل أي بعد دخول الأحداث من عطلة الربيع والتي كانت مدتها خمسة عشرة يوم ، حيث عاد فيها

كل الأحداث إلى بيوتهم و عودتهم إلي البيئة الأولي التي كانوا فيها وكذا احتكاكهم خلال هذه الفترة مع رفقائهم و بدون أي رقابة من طرف أي جهة أو مسؤول.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال القوانين التي لا تتوافق مع تطبيق البرنامج كون الأحداث لهم الحق في الإجازات و العطل دون سابق إنذار من طرف قاضي الأحداث دون الأخذ بعين الاعتبار البرنامج المسطر من طرف المربيين داخل المركز.

إضافة إلى ما سبق نشير إلى الجانب الانفعالي للأحداث الموضوعين في المركز، فمنذ دخولهم للمركز و الطريقة التي يوضعون بها عن طريق الشرطة أو الدرك الوطني بأمر من قاضي الأحداث وكيل جمهورية من المحكمة فتصبح لديهم فكرة أنهم سيوضعون في مؤسسة عقابية وليس في مركز لإعادة التربية، فدائما نجد سلوكاتهم تتسم بالعنف اتجاه المؤسسة سواء بتخريب أجهزتها أو عدم

المراجع:

- الحواجزي أحمد، مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من آثار الصدمة، محافظة غزة، رسالة ماجستير، 1998 م، ص05.
- الخطيب، التوجيه و الارشاد بين النظرية و التطبيق، مطبعة مقداد، ط02، 2000م .
- زهران حامد،1988 ، التوجيه و الارشاد النفسي، عالم الكتاب، ط2 القاهرة، مصر.
- زهران حامد،1988 ، التوجيه و الارشاد النفسي، عالم الكتاب، ط3 القاهرة، مصر.
- زهران حامد، 2002: 499 التوجيه و الارشاد النفسي: الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة.

- حسين ، طه 2004، الارشاد النفسي- النظرية- التطبيق- التكنولوجيا، عمان، دار الفكر.
- عبد الستار إبراهيم، العلاج النفسي الحديث، قوة للإنسان، الكويت، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، ع 27، مارس 1980م .
- ب-ف سكينر، تكنولوجيا السلوك الانساني، ترجمة عبد القادر يوسف، راجعه محمد رضا الدربي الكويت، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الأدب، ع 32، أغسطس1980 م، ص 08.
- محمد عثمان، نجاتي، علم النفس في حياتنا اليومية، الكويت، دار القلم، ط10، 1983م ، 74.
- إدوارد ج. موراي، الدافعية و الإنفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، محمد عثمان نجاتي، القاهرة ، دار الشروق ، طبعة1، 1988م ، ص 32.
- أسعد عبد الرحمان، القياس النفسي، الكويت، مكتبة الفلاح، الطبعة الأولى1983 مص 306.
- ج.بجيلفورد، ميادين علم النفس النظرية و التطبيقية، مصر، دار المعارف، ط5، ديسمبر 1977، ص 523.
- محمد عماد الدين إسماعيل، محمد أحمد غالي، في علم النفس النمائي، الاطار النظري لدراسة النمو، الكويت، دار القلم، ط 1981،1 م ص 23.
- حماد بن علي الحمادي، عادل عبد الفتاح الهجين، حقيبة تدريبية أكاديمية، برامج التوجيه و الارشاد النفسي و الأسري،1998 ص22.

- لخضر لكحل ، كمال فرحاني، أساسيات التخطيط التربوي النظرية و التطبيقية، الجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، 2009م، ص17.
- نصيرة عنبر، رجح بوروبي فريدة، تصميم برنامج إرشادي لتوكيد الذات لدى المراهقين، جامعة تيزيوزو، دراسة إليكترونية، بدون تاريخ . ص2.
- دراف الزهرة، الخدمات الارشادية و علاقتها بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة، مذكرة مقدمة لإستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي، تحت إشراف بن زعموش بوضياف نادية، 2013-2014، ص13.
- جميل محمد قاسم، فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، إشراف عاطف عثمان الآغا، بحث مقدم إستكمالا لمتطلبات الماجستار في علم النفس- إرشاد نفسي، فلسطين، الجامعة الاسلامية غزة، 2008، ص107.
- شريف سهام علي، 1992، مدى فعالية برنامج ارشادي لتعديل السلوك العدواني لدى اللقطاء، ماجيستير غير منشورة كلية البنات ، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- عبد السلام هارون،1952، تهذيب سيرة ابن هاشم، دار احياء التراث العربي، بيروت.
- عبود صلاح عبد الغني، 1991، مدى فعالية برنامج ارشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الاساسي، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية بأسوان، جامعة اسيوط، مصر.

- عبود علاء،1994، العدوان لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي و علاقته بأساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركونها، رسالة ماجيستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- العيسوي، عبد الرحمان ،1984، أمراض العصر، المراض النفسية و العقلية و السيكوسوماتية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.
- العيسوي، عبد الرحمان،2005، المشكلات السلوكية في الطفولة و المراهقة، بيروت، دار النهضة العربية
- فريد عصام، 1986، التغيرات النفسية المرتبطة بسلوك المراهقين العدوانيين، و أثر الارشاد النفسي في تعديله، رسالة دكتوراه، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط، القاهرة، مصر.
- القرشي، عبد الفتاح،1997، تقدير الصدق و الثبات للصورة العربية لقائمة حالة و سمة الغضب و التعبير عنه لسيلرجر، مجلة علم النفس، عدد 43، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.
- قرقز نائل محمد، 1999، أثر الاختلالات العقلية و الاضطرابات النفسية في مسائل الأحوال الشخصية، دار البيارق، الأردن.
- قناوي هدى،1988، الطفل، تنشئته و حاجاته،ط.2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- قناوي هدى،1991، الطفل، تنشئته و حاجاته،ط.3، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

- القوصي، عبد العزيز،1975، أسس الصحة النفسية، الطبعة الخامسة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- الكفافي، علاء الدين، 1990الصحة النفسية، هجر للطباعة، القاهرة ، مصر.
- كولز، إرم، 1992، المدخل إلى علم النفس المرضي الاكلينيكي،، ترجمة عبد الغفار الدماطي و آخروندار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية، مصر.
- المغربي سعد، 1987، في سيكولوجية العدوان و العنف " مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد1، القاهرة، مصر.
- المطيري، سالم طحان، 1990، العلاقة بين العدوان و التوافق النفسي و الاجتماعي و انعكاسها على الاستهداف لحوادث المرور لدى قائدي السيارات، ماجيستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- مرسي ،كمال 1985، سيكولوجية العدوان، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد.2، مجلد.13، ص.45 – 46، الكويت.
- موسى رشاد عبد العزيز، 1991، سيكولوجية الفروق بين الجنسين، مؤسسة مختار، دار عالم المعرفة، القاهرة، مصر.
- ملحم (2000) ، مناهج البحث في التربية و علم النفس، عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع.
- نصر سميحة، 1986، السمات الشخصية المميزة للعدوانيين و أنساقهم القيمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب ، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر.

- النمر، أسعد،1995، في سيكولوجية العدوان، "دراسة نظرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.
- أبو ناهية صلاح، 1993، بناء قائمة المشكلات السلوكية لدى الاطفال في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة، مجلة التقويم و القياس التربوي، العدد الأول، غزة، فلسطين.
- الزغبي، أحمد، 1994، الارشاد النفسي، دار الحكمة، دار الحرف العربي، بيروت ، لبنان.
- أبو هين فضيل،1985، مظاهر العدوان لدى الاطفال الفلسطينيين في منطقة غزة، ماجيستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر.
- زكي، عزة حسين، 1989، برنامج ارشادي لمواجهة مشكلة العدوان لدى المراهقين الجانحين، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعةعين شمس، القاهرة، مصر.
- سابق السيد 1988، فقه السنة دار المنار، المدينة المنور، السعودية.
- السيد فؤاد البهي ، 1975، الاسس النفسية للنمو في الطفولة الى الشيخوخة، ط.4، دار الفكر العربي، القاهرة.
- أحمد حسين محي الدين، 1993، أساليب تنشئة الاسرة المصرية لفتياتها الجامعية و علاقتها بسلوكهما العدواني، دراسة في شخصية المرأة المصرية، مجلة دار المعارف، القاهرة ، مصر.
- زكرياء الشربيني 1994، المشكلات النفسية عند الاطفال ، ط1 القاهرة، دار الفكر العربي.

- حافظ نبيل و قاسم، 1993، برنامج ارشادي مقترح لخفض السلوك العدواني لدى الاطفال في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد الاول.
- علي مانع،2002، جنوح الاحداث و التغيير الاجتماعي في الجزائر المعاصرة، دراسة في علم الاجرام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- عسيلة، 2004، الاختبارات، و المقاييس، غزة ، مكتبة الجليل.
- سعد جلال، 1984، علم النفس الجنائي، القاهرة، دار المطبوعات الجديدة.
- سعد جلال، 1985، المرجع في علم النفس، القاهرة، دار الفكر العربي.
- سعد بن محمد، (2006)، فاعلية برنامج ارشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض.
- خالد الفخراني، 1989، تطور السلوك العدواني عند الاطفال، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الاداب، جامعة طنطا.
- خالد ابو الفتوح شحاتة ، 1999، استخدام السيكودراما في تخفيض العدوانية لدى الاطفال سن ما قبل المندرسة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- حسن عبد الفتاح الفنجري، 1987، العدوان لدى الاطفال دراسة مقارنة بين الريف و الحضر، القاهرة مجلة علم النفس العدد الخامس، الهيئة المصرية العام للكتاب.

المراجع الأجنبية

- Matranga, J., 1997the relationshipbetweenbehavior dsindicesof aggression and hosite content on the T.AT journal of personality assessment .vol, 4, n° 2.
- Pendleton , M 1980, An Explore tory study program of desegregated elementary school , P.H.D. university of southern, California; vol,41,N° 4.
- Niles, W., 1986, effect of moral development discussion group on delinquent and pre-delinquent boys, J, counseling psychology, vol,33.
- Smith , Marilyn. E, 1993, television violence and behavior " ERIC, clearing house on information and technology Syracuse , NY.

إشكالية أساليب التقييم في نظام ل م د

عبدلي محمد[1]* رابح يحياوي[2]

[1] جامعة البليدة2 (الجزائر) yahiaoicosp@gmail.com

[2] جامعة البليدة2 (الجزائر) alisocio26@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/05/15 تاريخ القبول: 2022/05/16 تاريخ النشر: 2022/06/09

الملخص باللغة العربية:

يرتبط تطبيق نظام ل م د الخاص بمنظومة التعليم العالي بسياسة الاصلاح التي تبناها هذا القطاع في الجزائر، وذلك نتيجة عدة متغيرات مرتبطة بالبيئة الداخلية ترتب عنها عديد الصعوبات والإشكالات، وأخرى تتعلق بالبيئة الخارجية والتحولات الكبرى للنظام الدولي الجديد وما طرحه من إكراهات أدت بمختلف الدول وخاصة الدول النامية إلى إعادة النظر في سياستها وإصلاح مختلف القطاعات وعلى رأسها التعليم العالي ، و بعد مضي ثماني سنوات من انطلاق إصلاحات ل م د في الجزائر توجب على الجهات المختصة إعادة النظر في نتائج ومخرجات هذا الإصلاح.

الكلمات المفتاحية : أساليب التقييم، نظام ل م د ، الامتحان.

Abstract

The implementation of the LMD system for the higher education system is linked to the reform policy adopted by this sector in Algeria, as a result of several variables related to the internal environment that resulted in many difficulties and problems, and others related to the external environment and the major transformations of the new international system and the constraints it put forward that led to various countries, especially countries The

developing countries had to reconsider their policy and reform the various sectors, especially higher education. Eighteen years after the launch of LMD reforms in Algeria, the competent authorities had to review the results and outputs of this reform.

Keywords
Assessment methods, LMD system, exam.

1- تمهيد:

يعد قطاع التعليم العالي من القطاعات الهامة والإستراتيجية لدى الدول، مما دفع حكوماتها إلى تخصيص ميزانيات ضخمة لتسيير هذا القطاع وتزويده بالهياكل والمنشآت وكل الموارد البشرية والمادية للعمل على تكوين كفاءات ذات جودة عالية ، مع التقييم و التقويم المستمرين ، وقطاع التعليم العالي في الجزائر على غرار عديد الدول عرف عدة أنظمة وإصلاحات ارتبطت عموما بالأبعاد السياسية و الاقتصادية، ومن ضمنها إصلاحات نظام ل م د ، غير أن تطبيق هذا النظام أظهر إشكالات كبيرة و جوهرية مست على وجه الخصوص الفاعلين في حقل التعليم العالي من أساتذة كمؤطرين وإدارة تعمل على متابعة السير الجيد لمحتوى البرامج والمناهج ، والطالب الذي هو المنتوج الذي تم إعداده، وأحد أهم الإشكالات التي سوف نقف عليها في هذه المقال، أساليب التقييم الجديدة التي جاء به إصلاح نظام ل م د و الصعوبات التي تواجه جميع الفاعلين في تطبيقها على أرض الواقع للوصول إلى المبتغى وهو العمل على تكوين خريجين ذوو مستوى وكفاءة عالية تتماشى و الطبيعة الاجتماعية للمجتمع والواقع الاقتصادي.

2- تطبيق نظام ل م د في الجزائر:

لم يكن بمقدور الجزائر أن تكون غير مبالية بالتحولات الكبرى الحاصلة في العالم في مجال التعليم العالي فهي من بين الدول التي دخلت في تفكير عميق حول نقاط الضعف والقوة الخاصة بقطاع التعليم العالي، و قد اتجهت في النهاية إلى تبني نظام ل م د (ليسانس ، الماستر ، دكتوراه) منذ عام 2004.

ومنه فإن تبني هذا النظام كان كحتمية ولم يكن ارتجاليا، بل كان الهدف منه خلق إستراتجية واضحة لإتقان العلوم والتحكم في التكنولوجيا الحديثة، و نقل الجامعة و البلد إلى مرحلة الإبداع والابتكار والمنافسة. (الكريم ب.، بدون سنة، صفحة 56)

دخل نظام ل م د حيز التطبيق في الموسم الجامعي 2005/2004 في عشرات الجامعات على المستوى الوطني ، وهذا تلبية للتغيرات العميقة التي عرفتها الجزائر على مختلف المستويات الاقتصادية والاجتماعية والتطور السريع في مجال العلوم والتكنولوجيا وعولمة الاقتصاد والاتصال، وعليه جاءت المحاور الأساسية لهذا الإصلاح من خلال وضع برنامج على المدى القصير والمتوسط والبعيد، والذي برمج في إطار إستراتيجية العشرية لتطوير قطاع التعليم العالي مابين (2013/2004). (زرزور، 2006، صفحة 89)

3- أهداف نظام ل م د في الجزائر.

بني نظام ل م د في الجزائر على أساس تحقيق مجموعة من الأهداف نذكر منها:

- تحسين نوعية التكوين بمؤسسات التعليم العالي .
- تسهيل حركية الطلبة بين الجامعات الجزائرية والدولية .
- ربط الجامعة بسوق العمل .

- الاعتراف بالشهادات الجامعية الجزائرية على المستوى الدولي. (زرزور، 2006، صفحة 100)

4- مفاهيم أساسية لنظام ل م د :

4-1 الفصل: يتكون من ستة عشر أسبوعا أي ما يعادل (360) حصة.

4-2 التخصص: وهو المسار التكويني والذي يضم ثلاث مستويات وهي:

أ – المستوى الأول: الليسانس و مدته ثلاث سنوات.

ب- المستوى الثاني: الماستر و مدته سنتين.

ج – المستوى الثالث: الدكتوراه و مدته ثلاث سنوات على الأقل.

4 -3 المقاييس: والتي تم تصنيفها ضمن أربع وحدات وهي: الوحدة الأساسية، والاستكشافية، والأفقية، والمنهجية).

4-4 الاعتماد: لكي ينجح الطالب في المقياس يجب عليه اكتساب مجموعة من الكفاءات البيداغوجية والمكتسبات العلمية، وذلك من خلال العمل الفردي للطالب ومشروع البحث، وإلقاء البحوث، و لكل سداسي 30 اعتمادا.

4-5 التثبيت: يتمثل في الفحص المستمر للمعارف التي يكتسبها الطالب، وذلك من خلال الاستجوابات الكتابية والامتحانات العادية والاستدراكية وليتمكن من المقياس يجب عليه الوصول إلى معدل 20/10.

4-6 الاجازة : وهي آخر عملية في المسار التكويني البيداغوجي لنظام ل م د بحيث يتوصل الطالب إلى اكتساب المقاييس المدروسة، والذي يكسبه الشهادة المطلوبة لذلك . (زرزور، 2006، صفحة 99)

بعد التطرق إلى نظام ل م د وكيف تم تبنيه من قبل منظومة التعليم العالي في الجزائر، وذلك من خلال المراحل السابقة ، سوف نتوجه إلى القيام بتقييم هذا النظام و مدى فعاليته في منظومة التعليم العالي الجزائرية، وذلك من خلال الوقوف على أساليب التقييم وكيف يتم القيام بممارسة وبناء أسئلة الامتحانات و مدى التطبيق الفعلي لمواد و مقررات إجراء الامتحانات و كيفيات سير الامتحانات .

5- أساليب التقييم في ظل نظام ل م د .

5-1 – مفهوم التقويم :

التقويم لغة كما ورد في قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية لأميل يعقوب ووسام بركة هو: "إزالة العوج " وقد عرفه أحمد زكي بدوي في معجم مصطلحات التربية والتعليم بأنه: "عملية تقدير قيمة الشيء أو كميته بالنسبة إلى معايير محددة أو مدى التوافق بين فكرة أو عمل ما بين القيم السائدة " فقوم الشيء أي قدر قيمته، وقوم الشيء أي وزنه ، وفي التربية قوم المعلم أداء الطالب أي أعطاه قيمة ووزنا بقصد معرفة إلى أي حد استطاع الطلاب الإفادة من عملية التعلم المدرسية ، وإلى أي مدى أدت هذه الإفادة إلى إحداث تغيير في سلوكهم وفيما اكتسبوه من مهارات لمواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية .

و التقويم من وجهة نظر أحمد سليمان عودة في كتابه (القياس والتقويم في العملية التربوية) ما هو " إلا عملية منظمة لجمع تحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها"

ومنه يمكن أن نعرف التقويم بأنه هو" العملية التي يتم بواسطتها إصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والكشف عن نواحي النقص

فيها أثناء سيرها، واقتراح الوسائل المناسبة لتفادي النقص". (عقيل، 2001، الصفحات 44-45)

بناء على ذلك سوف نتطرق إلى أساليب التقييم ضمن نظام ل م د ومن الأساليب التي سوف نعتمد عليها أسئلة الامتحان كأداة أساسية في تقييم الطالب ضمن منظومة التعليم العالي والبحث العلمي بصفة عامة ونظام ل م د بصفة خاصة.

5-2-إعداد أسئلة الامتحان:

يتم إجراء الامتحانات كوسيلة من وسائل التقييم الأساسية والجوهرية في عملية التقييم التعليمي بمختلف مستوياته بما في ذلك التعليم العالي، وعليه تتم هذه العملية بعدة مراحل من إعداد أسئلة الامتحان إلى إجراء الامتحانات وتسييرها إلى الإعلان عن النتائج.

5-2-1- ماهية أسئلة الامتحان:

تعتبر أسئلة الامتحان وسيلة من وسائل الإدراك والمراقبة، حيث تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم واسترجاعها والاستفادة منها بطريقة فعالة، وتعرف كذلك بأنها تلك المعينات العلمية التي تعتمد على الرموز واللغة والأشكال و الصور التي تستعمل في عملية التعليم، وهناك من عرف السؤال التعليمي بأنه مثير يستدعي الإجابة ورد عليه من خلال قيام المتعلم بالتفكير والفحص للمادة العلمية التي بين يديه ثم استرجاعها في شكل معلومات محورية كانت مخزنة في الذاكرة بطريقة تستدعي الإجابة . (أفنان، 2005، صفحة 47)

و منه فإن أسئلة الامتحان هي محور من محاور العملية التعليمة وأداة أساسية لقياس مدى نجاح وفعالية البرامج و المحتويات المقدمة للمتعلم، و تعمل على تحديد كيفية تفاعل الطالب معها

ومدى استجابته للمضامين المطروحة ضمن مساره التكويني والتعليمي، وما لها من أهمية كبيرة في العملية البيداغوجية .

5-2-2- أهمية الأسئلة التعليمية للامتحان :

عند القيام بجلب المتعلم للأفكار المهمة في المادة المدروسة وتلخيصه لهذه الأفكار، من خلال القدرة على القيام بالاسترجاع و الفهم في الوقت المناسب ثم الاستفادة منها في المستقبل بشكل عام، بحيث يثري ذلك العملية التعليمية ويدفع بالمتعلم إلى الزيادة في التحصيل والحفظ وحب الاطلاع بطريقة فعالة ومنتظمة. (أفنان، 2005، الصفحات 48-49)

بعد التطرق إلى أهمية أسئلة الامتحان نتوجه إلى مصادر اشتقاق أسئلة الامتحان وعلاقتها بالمتعلم والأهداف المرجوة منها، و مدى تكيفها مع خصائص البرامج التعليمية والبيداغوجية، وذلك في نظام التعليم العالي المتبنى في الجزائر .

5-2-3- مصادر اشتقاق أسئلة الامتحان:

تشتق أسئلة الامتحان بوصفها إحدى الوسائل الإدراكية والتعليمية المعرفية من نظامين تعليميان وهما:

أ-النظام التعليمي المعتمد على المعلم : هو النظام الذي يحث المتعلم على دراسة الوسيلة الإدراكية التي يقدمها المعلم أو المناهج المدروسة أي محتوى المقياس أو المادة التعليمية .

ب-النظام التعليمي المعتمد على المتعلم : هو ذلك النظام التعليمي الذي يزود المتعلم بتقنيات وإرشادات وقواعد البحث والتفكير واشتقاق المعارف والمعلومات من كفاءته الذاتية (أي كيفية بناء المعرفة).

من خلال الاطلاع على نظام ل م د كنموذج جديد لإصلاح الجامعة الجزائرية ومنظومة التعليم العالي والبحث العلمي أن جوهر العملية التعليمية مبنية على النظام التعليمي المعتمد على المتعلم، الذي يتلاءم مع طبيعة المنظومة ويتماشي مع العصر الذي تعيش فيه وهو عصر المعرفة أي أنه لا يوجد إشكال في اكتساب المعرفة بسبب التدفق المعرفي الهائل وسهولة الوصول إليها، بل الإشكال المطروح في كيفية بناء المعرفة واكتساب طرق وتقنيات انتقاء المعرفة .

5-2-4- أنماط وأصناف أسئلة الامتحان :

افترض الباحثون التربويون والبيداغوجيون أن هناك عدة أنماط وتصنيفات حول أسئلة الامتحانات، والتي نذكر منها ما يلي :

أ-أنماط أسئلة الامتحان:

يرجع الباحثون و المتخصصون في المجال التعليمي أن هناك ثلاثة أنماط لأسئلة الامتحان وهي:

- **أسئلة المقابلة:** وهي الأسئلة التي تتطلب من المتعلم الجواب الصحيح بإسهاب كالأسئلة التقديرية والتحليلية ذات الإجابات المتعددة وتعتمد في الإجابة عليها على الفهم والتفكير وحل المشكلات بحيث تنطلق من مفاهيم ومبادئ وإجراءات.

- **أسئلة شبه المقابلة:** هي الأسئلة التي تتطلب من المتعلم الجواب الصحيح بجملة أو بكلمة أو شبه جملة أو مقطع، و يستعمل هذا النوع من الأسئلة لقياس العمليات العقلية الدنيا والمتوسطة كالتعريفات والتفسيرات والترجمات.
- **الأسئلة الموضوعية:** تتطلب من المتعلم وضع إشارة صح أو خطأ وهي أنواع:

أ– أسئلة الخطأ والصواب: تستعمل للإجابة عن حقائق كالأسماء والتواريخ أو العناوين أو الرموز.

ب– أسئلة الاختيار المتعدد: هو نوع من الأسئلة تبنى على القيام بطرح مجموعة من البدائل، وهي اختيارات مطروحة حول السؤال. (أفنان، 2005، صفحة 78)

ب–تصنيفات أسئلة الامتحان:

هناك عدت تصنيفات تتعلق بأسئلة الامتحان و قد قمنا بتبني التصنيف التالي:

- **الأسئلة الإستذكارية:** هذا النوع من الأسئلة يتطلب من المتعلم استرجاع الوقائع والمبادئ و التعميمات وغالبا ما تبدأ بالاستفهام مثل: من، ماذا، متى؟؟.
- **الأسئلة الاستفهامية:** تتطلب من المتعلم نوع من أسئلة الفهم والقدرة على التحكم في البيانات من خلال التفسير والتلخيص، وقد تبدأ بنوع من أسماء الاستفهام مثل : كيف ولماذا؟؟.
- **الأسئلة التحليلية:** هي نوع من الأسئلة يتطلب من المتعلم عزل جانب من المعلومات بغرض اكتشاف العلاقات أو المعاني، تتميز باستعمال معايير قائمة لاكتشاف الفرضيات والدوافع والمسائل.
- **الأسئلة التقويمية:** يتطلب هذا النوع من الأسئلة إصدار أحكام و آراء تعتمد على معايير الطالب الخاصة.
- **الأسئلة الإشكالية:** هي نوع من الأسئلة يعتمد على خبرة المتعلم المتحصل عليها سابقا وغالبا ما تعتمد على لماذا،وكيف؟؟. (العزاوي، 2008، الصفحات 16-17)

بعد التطرق للمنظور الخاص للمختصين من باحثين تربويون و بداغوجيين حول أنواع أسئلة الامتحان وطرق صياغتها والأهداف المرجوة سنعرض الجانب المتعلق بتنظيم و تسيير الامتحان ضمن نظام ل م د، والذي يتمثل في القواعد و المواد التنظيمية المستمدة من النصوص القانونية المرجعية، والتي تنحصر في الفترة الزمنية مابين(23فيفري 2008 إلى 11جوان 2014).

6-الجانب التنظيمي و تسيير الامتحان في ظل نظام ل م د:

يتعلق هذا الجانب بالإجراءات و الخطوات التنظيمية لسير الامتحانات من تنظيم الدورات إلى الغياب في الامتحانات، تنظيم الامتحانات المصادقة على النتائج وإعادة التصحيح والغش في الامتحانات، العقوبات المترتبة عن الغش، والتطرق كذلك إلى لجان تسيير الامتحانات .

6-1 تنظيم الدورتين: تنظم دورتين لضبط معارف الطلبة بالنسبة لشهادة الليسانس أو الماستر في نهاية كل سداسي دورة عادية ودورة استدراكية وذلك بعد نهاية الامتحانات العادية بـ 15 يوما وعرض لنتائجها تنظم الدورة الاستدراكية، وتندرج تحتها عدة إجراءات وهي:

أ- **الغياب في الامتحانات:** إذا كان الغياب في الامتحان مبررا يمكن للطالب المشاركة في دورة استدراكية، وإذا كان غير مبرر تضع له علامة (0)، ومع تنبيهه أن يقدم التبرير في أجل(78) ساعة من بعد انتهاء الامتحان و إلا رفض إذا تعدى هذا الأجل.

ب- **تحويل العلامات بين الدورتين:** يستفيد الطالب غير الناجح في الدورة العادية من دخول الدورة الاستدراكية في المواد التي لم يحصل فيها على المعدل (20/10)، ومن ثم يتم تحويل العلامات مابين الدورتين من خلال إدراجها في حساب المعدلات.

6-2- تنظيم الامتحان: يتم تنظيم الامتحان وفق عدة شروط وهي:

- **استدعاء المرشحين:** حيث يتم هذا الإجراء من خلال النشر والإعلان على لوحة الإعلانات مع تحديد التاريخ والساعة ، و مكان إجراء الامتحان مع تحديد آجال الإعلان في حد لا يقل عن (15) يوما.
- **مواضيع الامتحان:** يعتبر الأستاذ المكلف بالدروس هو المسئول عن موضوع طرح أسئلة الامتحان ويتعاون مع الأساتذة المساعدين المكلفين بالأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية إذا اقتضى الأمر، ويقوم الأستاذ المكلف بالدروس بتحديد نوعية الأدوات المسموح بها وكذلك المدة وطريقة التنقيط، ومع تكفله كذلك بسحب المواضيع حسب عدد الطلبة بالأعداد الكافية، ومع ضمانه مراقبة الامتحان وتهيئة كل الظروف الملائمة لإجرائها. (الكريم ب.، 2015، الصفحات 43-44-45)
- **ظروف الامتحان:** يتم هذا الإجراء من خلال عدة خطوات وهي :
- **مراقبة قاعة الامتحان:** يتضمن ذلك عددا من المراقبين لكل قاعة، حيث اثنان على الأقل أحدهما يعين كمسئول لقاعة الامتحان و يدرج ذلك في محضر الامتحان، ويعين ثلاثة مراقبين على الأقل لقاعة بها (100) طالب، مع حضور هؤلاء المراقبين ب(15)دقيقة قبل الامتحان وذلك لتحضير أوراق الامتحان ، ترقيم المقاعد وتحضير عتاد الامتحان و وضع قائمة المرشحين أمام كل قاعة امتحان. مع القيام بالتأكد من هوية كل طالب.
- **دخول الطلبة إلي قاعة الامتحان:** وتتم هذه العملية وفق الإجراءات التالية :

- لا يسمح للطلبة المتأخرين ب(20 دقيقة) الدخول إلا في الظروف القاهرة، وفي هذه الحالة يعوض الطالب المتأخر، وذلك من خلال السلطة التقديرية للأستاذ المسؤول على القاعة مع تسجيل ذلك في محضر الامتحان.
- لا يسمح للمرشح بالتنقل داخل القاعة.
- لا يسمح لأي مرشح مغادرة قاعة الامتحان إلا بعد مضي (1/3) من وقت الامتحان، وبعد مضي الوقت يسلم الورقة و لو كانت بيضاء.
- يمكن السماح للطلبة مغادرة القاعة بصفة فردية لبعض الوقت، وفي حالة المغادرة يضع ورقة الامتحان عند مسؤول القاعة الذي يعيدها له عند عودته لمواصلة الامتحان.

6-3- محضر الامتحان: في نهاية كل امتحان يجب على المراقبين ملىء محاضر الامتحان والتي تحتوي على النقاط التالية :(عدد الطلبة الحاضرين مع التوقيع ، اسم ولقب المراقب، عنوان المادة و مكان و ساعة بداية ونهاية الامتحان ، عدد الأوراق) ، مع تسليم الأوراق و محاضر الامتحان إلى مسؤول الامتحان أو مصلحة التعليم .

6- 4- المصادقة على النتائج :

يتم ذلك عبر عدة خطوات وهي: تصحيح الأوراق من خلال نشر الإجابة النموذجية للامتحان وسلم التنقيط ومع نشر النقاط قبل المداولات لتدارك الأخطاء، ويمكن كذلك لكل طالب الاطلاع على ورقة الامتحان أما في الحالة الاستدراكية فلا يمكن، وهناك إمكانية التصحيح الثاني وهذا في حالة عدم رضى الطالب بنقطة الامتحان يقدم طلب إلى رئيس القسم في أجل أقصاه يومين، وبعد ذلك لا يمكنه الطعن، ويمكن أن تؤدي دراسة الطعن إلى التصحيح الثاني، ويقدم الطالب طلب التصحيح الثاني إلى رئيس القسم الذي يقوم

بإعداد التدابير اللازمة لتعيين مصحح ثاني لا يفصح عن هويته و هو من نفس الاختصاص و رتبة علمية أو أكثر منه، وإذا كان الفرق بين العلامة الأولى و الثانية أقل من (03) نقاط يحتفظ بمعدل بينهما وإذا كانت العلامة الثانية تفوق الأولى ب(03) نقاط أو أكثر يحتفظ بالعلامة الثانية، وإذا كانت العلامة الثانية أقل ب(03) أو أكثر يحتفظ بالعلامة الأولى و يستدعى الطالب إلى المجلس التأديبي ومع التأكيد على أرشفت أوراق الامتحان. (الكريم ب.، 2015، الصفحات 46-47)

6-5- الغش في الامتحان:

لتفادي حالة الغش في الامتحان هناك عدة إجراءات وقائية ، ومن هذه الإجراءات المراقبة الجادة والمستمرة واليقظة التامة والفاعلية لتصدي ومنع الغش، وعليه يجب على المراقبين التذكير بالتعليمات التالية قبل ونهاية كل امتحان وهي : منع الاتصال بالخارج واستعمال الوثائق والكتب والاحتفاظ بها أثناء الامتحان، ويمنع كذلك استعمال الأجهزة الرقمية من هاتف محمول و مذكرة رقمية ومترجم رقمي، وتؤدي أي عملية غش أو محاولة غش إلى إلغاء الطالب من الامتحان وكل الامتحانات اللاحقة إلى جانب منعه من المشاركة في كل الامتحانات التي تؤدي إلى الحصول على شهادة التعليم العالي ، هذه الإجراءات الوقائية وأما كيفية التصرف أثناء حالة الغش من خلال اتخاذ كل الإجراءات الضرورية من قبل الأستاذ المسؤول عن القاعة من حجز معدات الغش و إعداد التقارير والإمضاء من طرف المراقبين ومرتكب حالة الغش وذكر عدم الإمضاء وإعلام رئيس القسم ليقدمه إلى اللجنة التأديبية، وفي حالة الفوضى يطرد الطالب خارج قاعة الامتحان ولا يسلم أي كشف النقاط

وتسلط عليه العقوبة التأديبية من طرف لجنة القسم أو الكلية أو الجامعة حسب درجة حالة الغش.

6-6 لجان تسير الامتحان :

هناك ثلاث لجان مختلفة ومتكاملة وهي: لجنة وحدة التقييم ولجنة السداسي ولجنة السنة الجامعية والتي تعمل على تحضير محاضر المداولات وعرض حالة المداولات والطعون المقدمة من طرف الطلبة. (الكريم ب.، 2015، الصفحات 50-51-52)

7- خاتمة:

من خلال معالجتنا لموضوع و إشكالية أساليب التقييم في ظل نظام ل م د ، وعرض مسار تبنيه في منظومة التعليم العالي في الجزائر منذ قرابة ثمانية عشر سنة، توجب علينا إعادة النظر في هذا النظام والوقوف الفعلي على نقاط الخلل أو الإشكالات التي تواجه الجانب الخاص بنظام التقييم لنتائج الامتحانات ، وهذا من أجل الرفع من الكفاءات التعليمية والتكوينية للطالب و إعادة النظر في أساليب التدريس والطرق البيداغوجية و زيادة الجودة التعليمية للوصول إلى كفاءات البشرية ذات جودة عالية من حيث التكوين .

8-قائمة المراجع:

- أفنان ,ن .(2005) .***دور الأسئلة التعليمية والتقويم المدرسي*** ، الطبعة الأولى، عمان ,الأردن :دار الشرق.
- العزاوي ,ر .ب .(2008) .***إستراتيجية طرح الأسئلة مع تطبيقتها الرياضية- سلسة المنهل في علوم التربية*** الطبعة الاولى، عمان ,الأردن :دار النخلة.

- الكريم ,ب .ك .(2015) .***تجويد التعليم في نظام ل م د***، الطبعة الاولي .(الجزائر ,الجزائر :الديوان المطبوعات الجامعية.

- الكريم ,ك .ب (بدون سنة) ***نظام ل م د*** *ليسانس ،ماستر ، دكتوراه .*(الجزائر , الجزائر

- زرزور ,أ .(2006) .**تقييم تطبيق نظام الاصلاح الجامعي الجديد ل م د.** قسمطينة ,الجزائر :جامعة قسمنطينة قسم علوم التربية والارطوفونيا رسالة ماجيستير غير منشورة.

- عقيل ,أ .(2001) .***نحو تقويم أفضل*** االطبعة الاولي .(بيروت ,لبنان :دار النهضة العربية.

خدمات مقترحة للمرشد النفسي المدرسي لخفض مستويات قلق الموت الناتج عن جائحة كورونا المستجد لدى الأستاذة الحامل.

بوشوية أمال[1]* توفيق براهيم بلهواري[2]

[1] جامعة المدية (الجزائر)، bouchoumouzi26@gmail.com

[2] جامعة المدية (الجزائر)، brahimbelhaouari.toufik@univ-medea.dz

تاريخ الاستلام: 2022/05/19 تاريخ القبول: 2022/05/16 تاريخ النشر: 2022/06/09

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الخدمات التي يمكن أن يقدمها المرشد النفسي في خفض مستويات قلق الموت الناتج عن جائحة كورونا المستجد لدى الأستاذات الحوامل – دراسة حالة(04) أستاذات حوامل بالمدية، لتحقيق أهداف الدراسة واختبار الفرضيات ، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه تجريبي، وبعد تطبيق الدراسة على عينة الدراسة(مخالطات لمرضى كورونا المستجد(ncov-19)، وتطبيق مقياس قلق الموت قبل وبعد المتابعة النفسية بالعلاج بالمعنى، و بعد المعالجة الإحصائية للبيانات، توصل الباحثان إلى وجود انخفاض في مستويات قلق الموت لدى عينة الدراسة والى وجود أثر إيجابي للمرشد النفسي في خفض مستويات قلق الموت لدى الأستاذات الحوامل. كما أوصت الدراسة بضرورة التكفل والمرافقة النفسية طيلة فترات العلاج أو الحجر للحامل وإعطاء دور أكبر للأخصائي النفساني توجيهي وإرشادي وتوعوي وعلاجي في ظل جائحة كورونا المستجد لتحقيق الصحة النفسية للأستاذة الحامل.

الكلمات المفتاحية: الأخصائي النفساني– قلق الموت – العلاج بالمعنى– جائحة كورونا– الأستاذة الحامل.

Summary :

The current study aimed to identify the services that the psychological counselor can provide in reducing the levels of death anxiety resulting from the emerging corona pandemic among pregnant teachers - a case study (04) of pregnant teachers in Medea. , and after applying the study to the study sample (contacts of patients with the emerging corona virus ncov-19)), and applying the death anxiety scale before and after psychological follow-up with treatment in the sense, and after statistical treatment of the data, the researchers found that there is

A decrease in the levels of death anxiety among the study sample and the presence of a positive effect of the psychological counselor in reducing the levels of death anxiety among pregnant teachers. The study also recommended the necessity of ensuring and psychological accompaniment throughout the treatment or quarantine periods for the pregnant woman and giving a greater role to the guiding, counseling, awareness and treatment psychologist in light of the new Corona pandemic to achieve the mental health of the pregnant professor.

Keywords: Psychologist - death anxiety - meaning therapy - Corona pandemic - pregnant professor.

1– مقدمة:

التطور النوعي لجميع المجالات في حياة الإنسان، الاجتماعية، الاقتصادية، والصحية ،دفع جميع الدول بمختلف مؤسساتها الرسمية والغير الرسمية إلى الرفع من مستوى أدائها وخدماتها لتحقيق جودة حياة أفضل لكل أفراد المجتمع وتحقيق الصحة النفسية للجميع، ولمواكبة ذلك أصبح من

الضروري عليها إيجاد الحلول والوسائل التي من شأنها تحقيق الأهداف الصحية العليا لأفراد المجتمع ،جسمية أو نفسية أو عقلية كانت

مع النمو الديموغرافي العالمي وتحسن الظروف الحياتية زاد معدل الولادات. ومن الاضطرابات النفسية التي تعاني منها فئة الحوامل الاكتئاب والقلق بكل أنواعه، فالقلق بصفة عامة يعد من أكثر الأمراض العصابية الشائعة، كما أنه يعتبر سمة رئيسية في معظم الاضطرابات النفسية والعصبية الأخرى، نجده بين الأسوياء في مواقف الأزمات، كما نجده مصاحبا لكل الأعراض العصابية والذهنية الأخرى. ومن أنواع القلق نجد قلق الموت المرتبط بهذه الشريحة من المجتمع بحكم الحالة الصحية للحامل ارتباطا عضويا، وهذا ما دفع المهتمين بهذه الفئة من سيكولوجيين واجتماعيين إلى القيام بالعديد من الدراسات والأبحاث حول هذه الفئة.

بدأالاهتمام بدراسة سيكولوجية الموت وقلق الموت في خمسينيات القرن الماضي حيث اعتبر دونالد تمبلر(Templer)1950من أهم الرواد في هذا المجال والذي أعد مقياس قلق الموت(عبد العزيز،317)، ثم كانت هناك بعض البحوث والدراسات كدراسة دافيد ليستر (1974)"lester" حول الاتجاه نحو الموت، ودراسة "جاك شورون" (1984)ودراسة"هيرمان فيفل"(1990)،أما في البيئة العربية أجريت عدة دراسات تناولت قلق الموت كدراسة أحمد عبد الخالق(1985)ودراسة إبراهيم عيد(1993)،دراسة عبد الخالق كانت(1985)في ثلاث بلدان عربية مصر، السعودية ولبنان للتعرف على أسباب قلق الموت ومن بين الأسباب التي توصل إليها:الخوف من الحساب والعقاب،الخوف من مفارقة الأهل والأحباب، عدم معرفة المصير بعد الموت، الخوف من النار ومن يوم القيامة، حب البقاء والتمسك بالدنيا، الخوف على الأبناء والأسرة، الرغبة في التمتع أكثر بالدنيا (عبد الخالق، 1985، ص ص 141-190)و

دراسة بوفرة مختار(2017) هدفت الى دراسة قلق الموت وعلاقته ببعض المتغيرات، في دراسة ميدانية بمدينة معسكر.

الجزائر جزء من المنظومة الصحية العالمية، وتسعى هي الأخرى في إدراج كل الاستراتيجيات الفعالة ضمن المنظومة الصحية الوطنية، وتطوير طرق الوقاية والإرشاد الصحي والعلاج بالوسائل الحديثة للرفع من مستوى جودة الصحة النفسية لكل أفراد المجتمع، وخاصة المرأة الحامل تلك الفئة التي تحتاج المزيد من الرعاية لبلوغ أقصى درجات الصحة النفسية. ومع انتشار الكوفيد19، هذا الوباء المستجد الفتاك الذي عصف بعديد الأرواح التي فاقت 500 ألف وفاة وببلادنا فاقت 3000 متوفى ، وخاصة بين فئة المسنين، حسب ما تورده وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي التي أثارت هلعا وخوفا لدى كل الفئات، ما زاد درجات القلق من الموت لديهم، حتى تصريحات منظمة الصحة العالمية تشير إلى خطورة الوضع بالنسبة للحامل خاصة عند إصابتهم بأمراض مزمنة قد تؤزم الحالة إذا أصيبت بالكوفيد19.

2- إشكالية الدراسة :

في ظل تزايد انتشار وباء كورونا حول العالم، ومع تزايد أعداد الإصابات، سواء الحالات المؤكد إصابتها بفيروس كورونا المستجد(n-Cov- 2019) أو المشتبه بها، و ما ترتب على ذلك من تزايد في الهلع والخوف وقلق الأفراد والمجتمعات وزيادة الضغوط النفسية بسبب هذا الوباء، بسبب السرعة المفزعة لانتشار الفيروس على مستوى الأفراد والمجتمعات وتأثيره الصحي النفسي والجسدي :حيث أن فيروس(N Cov 19)يؤثر بشكل مباشر على الجهاز التنفسي، ويتدرج تأثيره من الالتهاب الخفيف إلى قصور في عمل الرئتين ونحو ذلك من تأثير على أجهزة الجسم الأخرى، مما يستوجب التنويم بالعناية المركزة لبعض الحالات.تزايد الإشاعات والدور السلبي

الذي يقوم به الإعلام على قنوات التلفزيون والقنوات الإذاعية والمواقع الالكترونية تجاه هذه الجائحة.ومن هذا المنطلق يقع على عاتق فريق الصحة النفسية من أخصائيين نفسانيين بكل تخصصاتهم بالمؤسسات الصحية أو داخل المدن أو الأرياف القيام بمهامهم، كالتكفل النفسي الذي عرفه "نوار"بأنه مجموعة الخدمات النفسية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفق الإمكانات هو قدراته الجسمية وميوله بأسلوبه يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذات . (نوار، 2018 ،ص627)، حيث يمكن لعلم النفس الإرشادي أن يلعب دورا فعالا ضمن المنظومة الصحية الوطنية، على غرار بعض الدول، حيث نوهت الجمعية الأمريكية لعلم النفس(1980) بأن الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني، ويقدمون خدمات لهم لتأكيد الجانب الايجابي بشخصية المسترشد واستغلاله لتحقيق التوافق ن بهدف إكساب مهارات جيدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة، وإكساب قدرة اتخاذ القرار، ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة وفي المجالات المختلفة، الأسرة والمدرسة والعمل(عبد الحفيظ، مي محمد، 2019 ص 16)

ومنه جاءت الدراسة الحالية القائمة على أسس علم النفس الإرشادي لتبحث في إمكانية إعطاء دور أكبر للمختص النفسي في مكافحة جائحة كورونا، من خلال معرفة دوره في خفض مستويات قلق الموت الناتج عن جائحة كورونا19 المستجد لدى الأستاذات الحوامل في دراسة ميدانية ببعض أماكن الحجر بالمدية. اعتمادا على أسلوب العلاج بالمعنى، هذا الاتجاه الذي يهدف إلى فهم الوجود الإنساني في الجانب الروحي وزيادة الوعي بهن وتحقيق الشعور بالمسؤولية والحرية، وتنمية إرادة المعنى للحياة التي تساعد الفرد على التوجه بإيجابية نحو الحياة والتفاؤل

بالمستقبل، في ضوء الأسس النظرية والأساليب الفنية في نظرية العلاج بالمعنى الذي أعده الطبيب النفسي النمساوي" فيكتور فرانكلٍ"Victor.E. Frankel ".(سميرة حسن أبكر،2015)

حيث أشار معمرية بشير(2012 ص86) الى نموذج مدرسة العلاج بالمعنىLogotherapy،التي أسسها الطبيب النفسي النمساوي، فكتور فرانكل Frankel. E ViKtor، و أنه يعد من أبرز تلك الاتجاهات. فمنذ أكثر من 60 عاما، قدم فرانكل، مفهوم معنى الحياة، لأول مرة، في التراث العيادي، عندما أسس العلاج بالمعنى . وطور نظرية في علم النفس، ترى أن للمعنى دورا مؤثرا في الحياة الإنسانية، وخاصة في البعد الروحي لحياة الإنسان، حيث تؤكد هذه النظرية على افتراض أساسي عن الدافعية، يطلق عليه إرادة المعنى(فوقية محمد راضي، 2007 ،437).

وفي ضوء كل ما سبق تم طرح التساؤل الرئيسي التالي:

ما هو دور المختص النفسي للتخفيف من درجات قلق الموت لدى الأستاذات الحوامل من الجنسين، المصابين بالوباء أو المخالطين لأحد المصابين؟

واندرج ضمن هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية كالآتي:

- ما هي مستويات قلق الموت لدى الأستاذات الحوامل المخالطين للمصابين بالكوفيد19 داخل الحجر الصحي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات قلق الموت لدى الأستاذات الحوامل ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستويات قلق الموت لدى الأستاذات الحوامل بين الاختبار القبلي والبعدي؟

- ما مدى فاعلية استخدام البرنامج القائم على العلاج بالمعنى في خفض مستويات قلق الموت لدى الأستاذة الحامل ؟

3- فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات قلق الموت بين الأستاذات الحوامل
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات قلق الموت بين الأستاذات الحوامل المخالطين بعد تطبيق جلسات العلاج بالمعنى لصالح القياس البعدي.

4- أهداف الدراسة:

- قياس مستويات قلق الموت لدى الأستاذات الحوامل المخالطات.
- معرفة الفروق بين متوسط درجات قلق الموت بين الأستاذات الحوامل المخالطين بعد تطبيق جلسات العلاج بالمعنى
- تطبيق العلاج بالمعنى على الأستاذات الحوامل المصابات بقلق الموت في ظل جائحة كورونا

5- أهمية الدراسة:

- توضيح أهمية ودور المختص النفسي في المتابعة النفسية التشخيصية والإرشادية والعلاجية داخل وخارج مؤسسات العلاج والحجر الصحي للتقليل وخفض مستويات قلق الموت لدى الأستاذات الحوامل المصابات بالكوفيد19أوالمخالطات للمرضى وكذلك الدور الذي يمكن أن يلعبه أثناء وبعد العلاج وبعد الشفاء، في مرافقة ومتابعة الأستاذات الحوامل بالإرشاد والتوجيه.
- تسليط الضوء على الدور الذي يمكن أن يلعبه المختص النفسي في إطار العملية الشاملة لمكافحة الوباء والتخفيف من وطأة هذا الوباء على الأستاذات الحوامل والمجتمع ككل.

- التعريف بقيمة وأهمية العلاج بالمعنى في البرامج الإرشادية

6- تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

6-1 المختص النفسي : Psychologisteهو شخص تلقى تكوين أكاديمي في الإرشاد والتوجيه، والعلاج النفسي أو في التربية الخاصة ، يمتلك المعرفة والتدريب اللازمين لمساعدة الأفراد والجماعات في تحقيق توافقهم النفسي، ويتميز بالقدرة على القيام بالعملية الإرشادية أو العلاجية، أو التدريبية، ويتميز بخصائص نفسية وجسمية وعقلية ومهنية تمكنه من أداء وظائفه ومهامه وأدواره داخل وخارج المؤسسات بفعالية

6-2 تعريف قلق الموت Anxiety Death يعرف "ديكشتاين"(1972) Dickstein) قلق الموت على أنه التأمل الشعوري في حقيقة الموت أو التقدير السلبي لهذه الحقيقة(صالح، 485:2015). كما يعرفه "هولتر"Hoelter1979"على أنه استجابة انفعالية تتضمن مشاعر ذاتية من عدم السرور والانشغال المعتمد على تأمل أي مظهر من المظاهر العديدة المرتبطة بالموت أو توقعه(Hoelter,1979,P996).

ويعرفه عبد الخالق على أنه نوع خاص من القلق العام يشير إلى حالة انفعالية مكدرة ومشاعر شك وعجز وخوف تتركز حول كل ما يتصل بالموت والاحتضار لدى الشخص نفسه أو ذويه(أحمد عبد الخالق وآخرون، 2002 ص383-395)

التعريف الإجرائي فهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس قلق الموت للدراسة الحالية.

3-6 جائحة فيروس كورونا :هي جائحة عالمية سببها فيروس كورونا19 (كوفيد19، أو فيروس كورونا ووهان) والذي يحدث بسبب فيروس كورونا2 المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة(Sars-cov2) اكتشف المرض في ديسمبر2019 في مدينة "ووهان" وسط الصين، وأطلق عليه اسم(nCov-19) وقد صنفته منظمة الصحة العالمية في 11 مارس 2020 (جائحة)(نعيم،2020، ص125)

- **التعريف بفيروس كورونا المستجد NCovid19**:هو فيروس ينتمي إلى فيروسات الكورونا‌ويات المستقيمة ضمن فصيلة الفيروسات التاجية وضمن رتبة الفيروسات العشية" coronavirus"من اللاتينية Coronaومعناه التاج أو الهالة. حيث يشير الاسم إلى المظهر المميز لجزئيات الفيروس مما يظهر على شكل تاج الملك أو الهالة الشمسية، ويعتقد أن انتقال فيروسات كورونا من إنسان إلى أخر يحدث أثناء الاتصال المباشر عبر الرذاذ التنفسي الناتج عن العطس أو السعال (ظاهر صالح2019، ص5)

7- الجانب النظري :

7-1 **قلق الموت** : عرفه عيد (1993)بأنه شعور يهيمن على الفرد بأن الموت يتربص به أينما كان وأينما اتجه في يقظته ومنامه في حركته وسكونه، الأمر الذي يجعله حزينا محصورا متوجسا من مجرد العيش على نحو طبيعي" (معمرية،2009،ص68)

7-2 **أسباب قلق الموت**:

من أسباب قلق الموت التي لخصها "صالح (2015) في النقاط التالية :

(الخوف من نهاية الحياة، الخوف من مصير الجسد بعد الموت، الخوف من الانتقال إلى حياة أخرى، الخوف من الموت بعد مرض عضال، الخوف من توقيت الموت في أي لحظة، الخوف من أن يحزن الأحياء على من يموت، الخوف من العقاب على الأعمال الدنيوية، لخوف من مفارقة الأهل والأحباب، عدم معرفة المصير بعد الموت، الخوف من ظلام القبر وعذابه، الخوف عما يصاحب خروج الروح من الجسد)(صالح2015ص486).

8- العلاج بالمعنى: Logo Therapyالعلاج بالمعنى هو أحد توجهات المدارس العلاجية، وهو التوجه الإنساني الذي ظهر خلال القرن العشرين وتبع تطبيقات العلاج الوجودي (Existential Therapy) ويعد أسلوباً جديداً في العلاج النفسي ويعتبر مجال أوسع عن العلاج الوجودي، لأنه نجح في تطوير فنياته في الممارسة العلاجية. (Frankl, 1967: 75) ويعتمد هذا الاتجاه على حرية الاختيار في تشكيل حياة الفرد وأن فرد يتحمل مسئوليته في تشكيل حياته وحاجاته لتحديد ذاته ويؤكد على الحاضر والمستقبل في مساعدة الشخص وأن الحرية هي أساس تحديد المستقبل.

يتكون مصطلح العلاج بالمعنىLogo Therapyمن مقطعين ، المقطع الأول Logo ويعني في اليونانية Meaning أي المعنى، والمقطع الثاني Therapyتشير إلى العلاج النفسي المرتكز على فهم معنى الشيء(Corsini,1994,p350) وهو منحى يستند على الفلسفة الوجودية والاتجاه الإنساني في علم النفس الذي أنشأه فرانكل(أيمن رمضان، 2012 :165)

ويشير فرانكلFränkel مؤسس هذه الطريقة العلاجية بأن هذا الاتجاه يعتمد علي مخاطبة العقل باعتباره المسئول عن التعليم والمعرفة، ويعتبر سعي الإنسان إلي البحث عن معني بمثابة قوة

تدفعه لكي يتعلم ويعرف كل ما يحيط به، والعلاج بالمعني يركز علي إيجاد معني لحياة الإنسان من خلال المعرفة. كما أن إرادة المعني هي القوة الدافعة لتعلم الإنسان كيفية مواجهته لما يقابله من مشكلات في حياته متحملاً مسئولية أفعالة. كما عرف فرانكل(1964) Fränkel المعنى في الحياة بأنه حالة يسعى الإنسان للوصول اليهان لتضفي لحياته قيمة ومعنى يستحق العيش من اجلها، وتحدث نتيجة لإشباع دافعه الأساسي المتمثل بإرادة المعنى (Frankl,1964,p131)

8-1 أهداف العلاج بالمعنى :حسب ما أورد محمد عبد العزيز(2016)العلاج بالمعنى اتجاه يعتمد على التفاؤل وليس التشاؤم ويبرز أهمية اكتشاف المعنى داخل الشخص وتنمية اتجاهات إيجابية وتفاؤلية نحو الحياة رغم كل ما يعانيه الفرد، وتلخص في النقاط التالية :

- مساعدة الشخص على أن يجد معنى في حياته وتحقيق إمكانات المعنىMeaning Potentialلوجوده وإثارة إرادة الحياة لديه فيصبح الشخص على وعي بما هو تواق إليه في داخله.
- مساعدة الشخص على اكتشاف المعنى الأصيل بداخله والتي قد لا يكون على وعي بها فيكتشف الإنسان المعاني الأصيلة Authentic Meaning بأعماقه، ويدرك أن مصيره يتحدد من خلال اختياراته الحرة .
- مساعدته على تكوين اتجاهات إيجابية نحو ذاته فالعلاج بالمعنى يتبع الاتجاه الإنساني في علم النفس وهو اتجاه تفاؤلي
- مساعدة الشخص على الوعي بتحمل المسئولية والوعي بالذات والقدرات
- تحقيق المسئولية من خلال ابتعاث المعنى داخل الشخص وأن يكون على وعي به ويتخذ القرار بالمسئولية نحو تحقيق المعنى

- مساعدة الشخص على تحمل المعاناة في بحثه عن المعنى فالإنسان في بحثه عن المعنى يكون مستعدا

كما يرى " فرانكل" ثلاث أنواع للمعاناة :

- المعاناة التي تنشأ من الفراغ الوجودي عندما تحبط محاولة الشخص في إيجاد معنى لحياته .
- والمعاناة المصاحبة لمصير لا يمكن تغييره معاناة مصاحبة لمصير صعب تغييره كالأمراض المزمنة.
- المعاناة التي تنتج عن خبرة انفعالية أليمة مثل فقد الإنسان لشخص قريب إليه

(Durbin, 2005: 67)(Bulka, 1984: 125-126) .(نقلا عن محمد عبد العزيز2016، ص 399-488)

9- منهجية الدراسة :

9-1 منهج الدراسة: تم الاعتماد على كل من المنهج الوصفي في جمع البيانات ودراسة المتغيرات والاطلاع على أدبيات الدراسة، و على منهج دراسة حالة (04 حالات).

9-2 مجتمع وعينة الدراسة:

- **مجتمع الدراسة:** تمثل المجتمع الأصلي للدراسة كل الأستاذات الحوامل المترددين على كل المؤسسات الاستشفائية والصحية أو المحجور عليهم داخل أو خارج المؤسسات وفي المنازل في مدينة المدية في ظل جائحة كورونا.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة الحالية من أربعة (04) من الأستاذات الحوامل تراوحت أعمارهم ما بين 25-40 سنة حيث لم تتمكن الدراسة الحصول على عينة اكبر نظرا لخطورة الوباء (كوفيد19 المستجد) و نظرا لعزوف البعض عن الخضوع للبرنامج وبالتالي

اكتفت الدراسة بدراسة حالة (04) أستاذات حوامل من المخالطين لمرضى كوفيد19من المدية.

جدول يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية من حيث السن:

الحالة	السن	الحالة
الحالة الأولى	**25**	**مخالطة**
الحالة الثانية	**29**	**مخالطة**
الحالة الثالثة	**36**	**مخالطة**
الحالة الرابعة	**40**	**مخالطة**

9-3 **أدوات الدراسة:**

9-3-1المقابلة الحرة (التشخيصية): تسمح المقابلة بالحصول على البيانات المطلوبة بأقل توجيه ممكن، وبأكبر قدر من التلقائية، ولذلك فهي تستثير قدرا من مقاومة العميل، وتتيسر الكشف عن خصائصه الفريدة والفهم الأكمل والأعمق لدينامكية شخصيته، إلا أنها لكي تحقق هذه الأغراض تتطلب خبرة معمقة. وأثناء المقابلة العيادية يستعين الفاحص بدراسة تاريخ الحالة التي تطلب إجراءات دراسية خاصة تتفق مع ظروف الحالة وقدراتها العقلية، ومكانتها الاجتماعية، ومستواها الاقتصادي، وعمرها الزمني والتعليمي لتكون ملائمة لها لتحقيق أغراض محددة، تتبلور في رسم صورة واضحة للحالة المدروسة، بغية اتخاذ القرار بشأنها وتقديم العلاج المناسب لها.

-استمارة المقابلة الشخصية (من إعداد الباحث): بعد الاطلاع على عدة نماذج لاستمارة دراسة حالة قام الباحث بتصميم استمارة الهدف منها جمع بيانات المفحوصين أثناء المقابلة التشخيصية واشتملت على النقاط التالية:

- **البيانات الشخصية** :(الاسم و اللقب، السن، الحالة الاجتماعية، عدد الأولاد، المهنة، المستوى التعليمي، رقم الهاتف، البريد الإلكتروني، هل الشريك الزوج حي؟
- **معلومات عن مشكلة المريض**: (المشكلة الحالية كما تعبر عنها المريضة)، مدتها، كيف بدأت الأعراض، هل سبقها حوادث، هل لحقتها مشاكل، هل عولجت، أين ومتى وما نوع العلاج، هل تحسن، هل تعاني هذه المفحوصة من أمراض عضوية أخرى، هل ذهبت إلى طبيب أو أخصائي، هل تتناول بعض الأدوية؟هل تحسنت، هل مازالت تتعاط الأدوية، هل تعرضت إلى إصابة ، هل تعاني من مرض مزمن.
- **التاريخ العائلي**: هل توجد حالة مشبوهة بالعائلة، هل توجد أمراض نفسية، أمراض عضوية أمراض عقلية بالأسرة
- **التكوين الأسري**: **الاسم** وصلة القرابة والعمر والحالة الاجتماعية والمهنة مع الملاحظات لكل أفراد الأسرة هل لديها أخوة؟ عددهم، الترتيب، الأشقاء وغير الأشقاء.
- **المناخ الأسري**: مرتبطة، منفصلة، مطلقه، تعدد، هل الأب والأم موجودين معا؟
- **الوضع الاقتصادي**: العمل، الوظيفة، الدخل المقدار، السكن، نوعه،
- **فحص الحالة العقلية** المظهر والسلوك العام، النشاط النفسي الحركي، كلام المريضة، نوعه، المزاج، شدة الحالة المزاجية، الجانب الانفعالي، الأفكار، نوعها، مضمونها، الإدراك، الوعي بالزمان والمكان، التركيز، الانتباه، الذاكرة، الاستبصار.

9-3-2مقياس قلق الموت: تمثلت أداة الدراسة التي استخدمها الباحث باستبيان أعد لغرض التعرف على مستوى قلق الموت لدى الحوامل المحجور عليهن، بعد الاطلاع على مجموعة من

المقاييس الخاصة بقلق الموت، اعتمد المقياس الحالي تكون من أربعة أبعاد (28) فقرة والأبعاد الأربعة هي

- **البعد الأول: الخوف من الموت،** يتكون من07 مواقف يقيس كل ما يتعلق بالموت(الجنائز، رؤية الموتى في المنام، الجنائز، التعزية على الجرائد
- **البعد الثاني: الخوف من الاحتضار** يتكون من 07 مواقف، كل ما يتعلق بكيفية الموت(سكرات الموت، الانتقال الى العالم الاخر...)
- **البعد الثالث: الخوف من توقف الحياة** يتكون من 07 مواقف، يقيس مدى انشغال الفرد في تفكيره كيف تتوقف حياته بشكل مفاجئ بسبب مرض خطير، من مرض كورونا
- **البعد الرابع: الخوف من الحياة** بعد الموت، به 07 مواقف، يقيس الخوف من العالم الأخر، عالم ما بعد الموت، توقعات الحياة الأخرى هل ستكون عذابا أم نعيما

وأدرج أمام كل فقرة حسب أسلوب ليكرت خمس إجابات(دائما، غالبا، أحيانا، قليلا، نادرا)

حساب صدق الأداة: تم عرضها على مجموعة من المحكمين، أساتذة من جامعة المدية بعد إجراء بعض التعديلات وكانت نسبة التوافق بلغت (82%)وهي نسبة مقبولة.

حساب ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات الأداة من خلال حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ وكانت الدرجة مقبولة.

9-3-4برنامج العلاج بالمعنى :

- **الهدف العام للبرنامج: هو** خفض مستويات قلق الموت الناتج عن جائحة كورونا19 المستجد(nCov19) لدى الحوامل في أماكن الحجر بالمدية.
- **أسس البرنامج النظرية:** يعتمد البرنامج الحالي بالأساس على نظرية العلاج بالمعنى لصاحبها" فرانكل"Fränkel" والتي ترجع الاضطرابات النفسية والعصابية منها إلى فقدان المعنى في الحياة وبالتالي لعلاج العميل يجب إعطاء معنى لحياة العميل، والذي يستند إلى ثلاثة مفاهيم أساسية هي (حرية الإرادة، إرادة المعنى، ومعنى الحياة).
- **الأساليب المستخدمة في البرنامج:** استعمل الباحث في البرنامج الحالي الأساليب والفنيات الخاصة بالعلاج الوجودي:

- **فنية صرف التفكير**(تهدف إلى كسر الحلقة المفرغة بالحيلولة بين الفرد وانتباهه المفرط لنفسه حيث يركز انتباهه بعيدا عن ذاته).
- **فنية تحسين الذات التعويضي**(توجيه العميلة إلى جوانب أخرى من الحياة، لتكتشف مكانتها الحقيقية داخل محيطها وتستثمر فيها طاقاتها وتتجاوز محنتها.
- **البحث عن المعنى**(بإثارة المعنى لمعرفة المعنى المفقود في حياة العميل بطرح أسئلة استفزازية والحوار و المناقشة)
- **تحمل المسؤولية**، وتعزيز الوعي بالقدرات والطاقات الكامنة، وفحص النظام القيمي الداخلي.
- **القصة الرمزية** بالإضافة إلى الحوار والمناقشة والتشجيع، و التغذية الراجعة، الاسترخاء، التدرب على التنفس الجيد

طبيعة الجلسات: نظرا لخطورة الوباء، ولطبيعة أفراد العينة وخصائصهم اقتصرت الدراسة على الجلسات فردية.

جدول يلخص جلسات البرنامج الفردي(مقابلات فردية) أهدافها، محتواها، والأساليب المستخدمة:

الجلسة	الموضوع	الأهداف	الأساليب
01	بناء العلاقة والألفة التعريف بالبرنامج	بناء الألفة، إنشاء بطاقة للعميلة تهيئة العميلة لتقبل العلاج بالمعنى	التشجيع والتعاطفوالحوار بالمعاملة الودية المحاضرة والمناقشة
02	تحمل المسؤولية	أن تعرف العميلة الحقوق والواجبات المرتبطة بالمسؤولية اتجاه الذات والآخرين	تعزيز الوعي بالذات و الواجب، صرف التفكير والمناقشة، تحميل المسؤولية
03	معنى الحياة	أن تعرف العميلة مفهوم معنى الحياة، مساعدتها على التفكير في سبب وجوده في الحياة وكيفية الاستمتاع بجودتها أن تعرف العميلة تحويل خبرات المعاناة إلى معاني جيدة مساعدتها على التعامل مع القلق	الوعي بالقدرات والطاقات الايجابية الكامنة والاستثمار فيها، الاسترخاء وتفريغ الانفعالات صرف التفكير، فحص القيم الدينية والأخلاقية الداخلية للعميل وتعديل الاتجاهات نحو الإيجابية المناقشة والحوار وتحليل المعنى
04	التعبير عن الانفعالات والتحكم فيها	أن تحسن العميلة قدرتها على التحكم في الانفعالات	التعبير عن المشاعر الايجابية أو السلبية، المناقشة
05	الاسترخاء التنفسي	أن تعي قيمة الاسترخاء وتمارسه أن تتدرب المسترشدة على كيفية ممارسة الاسترخاء التنفسي	القيام بعملية الاسترخاء المناقشة والحوار
06	اكتشاف الذات و تعزيز الوعي بالذات	أن تستبصر العميلة جوانب القوة والضعف لديها والتأكيد على تنمية جوانب القوة وأن تعي أن جوانب	البحث عن المعنى، معرفة الذات، التكامل مع الآخرين، المناقشة

		الضعف أمور طبيعية أن تعي بالتغيرات الحاصلة في المحيط وأن بما يمكن السيطرة عليه وما لا يمكن، وان تدرك التغيرات الحياتية، وأن تزيد من الانتماء للمحيط العائلي والاجتماعي	والحوار وتحليل المعنى، تحسين الذات التعويضي
07	التواصل مع الآخرين دوري في الحياة والإحساس بالقيمة	ان تدرك العميلة بأهمية الآخرين في حياتها، الرفع من معنى الحياة، أن تعي ما يمكن القيام به ضمن محيطنا	المناقشة والحوار، القصة الرمزية
08	إنهاء البرنامج الإرشادي العلاجي وتقويمه	التعرف على الخبرات المستفاد منها إجراء القياس البعدي لقلق الموت	الحوار والمناقشة

10- حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على (04)حالات من الأستاذات الحوامل ببعض مدارس المدية
- الحدود المكانية: مقابلات فردية بأماكن الحجر(بأماكن سكناهم) كل حالة على حدة
- الحدود الموضوعية :التخفيف من قلق الموت والعلاج بالمعنى لديهن.
- الحدود الزمنية : تمت الدراسة بعد الموجة الثانية للوباء وكل حالة خصص لها برنامج زمني خاص بها مدة شهر بمعدل جلستين في الأسبوع، و50 دقيقة في الجلسة.

11- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

-تحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول ومناقشة الفرضية الأولى

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات قلق الموت لدى الأستاذات الحوامل
- وللإجابة على التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية بالإضافة الى الترتيب بالنسبة لكل بعد من الأبعاد للنتائج المتحصل عليها على مقياس قلق الموت كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس

	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	الخوف من الموت	3.752	0.92	77.051	1
2	الخوف من الاحتضار	3.015	0.85	60.617	3
3	الخوف من توقف الحياة	2.873	0.79	58.241	4
4	الخوف من مابعد الموت	3.652	0.89	76.215	2
	الدرجة الكلية	3.323	0.86	68.031	

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مستوى قلق الموت لدى الحوامل بلغ (68.031)وهي نسبة مرتفعة، حيث كان الخوف من الموت في المرتبة الأولى بوزن نسبي بلغ(77.051)، تلاه في المرتبة الثانية الخوف مما بعد الموت بنسبة(76.215)

المرتبة الثالثة الخوف من الاحتضار بنسبة (60.617)، المرتبة الرابعة الخوف من توقف الحياة المفاجئ بنسبة (58.214). كل هذه النتائج تفسر درجة قلق الموت لدى أفراد العينة وتأثرهم بالجو العام السائد لوباء كورونا الذي يتجلى في الأبعاد الأربعة، ونلاحظ أن كل مستويات القلق مرتفعة للحالات الأربعة لعينة الدراسة.

–تحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني ومناقشة الفرضية الثانية :

- **عرض و مناقشة الفرضية الثالثة**

نصت الفرضية الأولى على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات قلق الموت لدى الأستاذات الحوامل تعزى لتطبيق العلاج بالمعني ولصالح القياس البعدي، وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية وقيمةT. Testلمعرفة الفروق بين متوسط قلق الموت كما هو موضح في الجدول التالي :

المؤشر / المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القياس القبلي	04	3.323	0.86	0.69	دالة عند 0.05
القياس البعدي	04	3.254	0.71		

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنه توجد فروق دالة إحصائيا بالنسبة لمستويات قلق الموت بالنسبة لأفراد العينة ولصالح القياس البعدي حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.245) بانحراف معياري قدر ب(0.71) ومقارنة مع القياس القبلي نلاحظ أن هناك انخفاض في مستويات قلق الموت يعود إلى البرنامج العلاجي القائم على العلاج بالمعنى الذي خضع له أفراد العينة وهذا ما يتوافق مع الدراسات السابقة كدراسة نايف (2013) ودراسة عمامرة (2017).

12- خلاصة :

من خلال الدراسة الحالية وبعد عرض النتائج و مناقشة الفرضيات ومقارنة القياسات القبلية والبعدية لمقياس قلق الموت أظهرت النتائج أن درجة قلق الموت لدى الأستاذات الحوامل مرتفع جدا والراجح أن السبب هو جائحة كورونا والجو العام السائد في كل مكان، وعلى شاشات التلفزيون وكل وسائل الإعلام وحتى التحذيرات على وسائل الاتصال، جو يحصى فيه عدد الموتى والمصابين والذين دخلوا الإنعاش، صباحا مساءا وعلى كل القنوات، كلها عوامل تزيد وتضاعف حالات القلق من الموت لدى الحوامل وغير الحوامل. كما نستنتج من خلال النتائج

المتحصل عليها أن للبرنامج الحالي القائم على العلاج بالمعنى فاعلية في خفض مستويات قلق الموت لدى الحوامل المخالطات لمرضى الكوفيد19 ، كما توجد فروق دالة إحصائيا في درجة الأثر على أفراد العينة.

كما يمكن أن نستنتج أن للمختص النفسي دور فعال في مرافقة الأستاذات اللواتي تعانين من قلق الموت بسبب جائحة كورونا

13- المراجع:

- أحمد محمد عبد الخالق، مايسة أحمد النيال.(2002)**الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق الموت لدى طلاب من دولة قطر**، دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مجلد(12، العدد03. ص ص 383-395
- أحمد محمد عبد الخالق(1987) ع**الم المعرفة قلق الموت لدى عينات عربية مصرية وسعودية ولبنانية**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 111 الكويت. ص ص 141-190)
- أيمن رمضان زهران(2012)، **فاعلية برنامج قائم على العلاج بالمعنى في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من التلاميذ بطيئي التعلم**، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)العدد25، الجزأ الأول.ص161-178
- بوفرة مختار(2017)، **قلق الموت وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسة ميدانية بمدينة معسكر** ،مجلة الرواق، المركز الجامعي أحمد زبانة، غليزان، الجزائر العدد9، ص ص 176-186

- زهران، حامد عبد السالم (2912)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط2 ،عالم الكتب، القاهرة .ص111
- سميرة عمامرة (2017)، **التدين وعلاقته بقلق الموت لدى المرضى المزمنين**، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة الجزائر2.
- سميرة، حسن أبكر (2015)، **فاعلية برنامج قائم على العلاج بالمعنى لمواجهة الأحداث الضاغطة والتوجه نحو الحييات لدى عينة من المطلقات بمدينة جدة**، مجلة العلوم التربوية العدد الأول، ج1.
- شقير،سمير إسماعيل،(2016)، **بعنوان قلق الموت لدى عينة من المسنين بالقدس الشريف.دراسة مقارنة، المجلة الدولية للتعليم متعدد التخصصات**، عمود5. ص ص33-44
- الشويعر، طريفة، (1989)، **الالتزام الديني في الإسلام وعلاقته بقلق الموت**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات بجدة.
- صالحعباسنسيمة(2015).**دراسةلبيانقلقالموتوعلاقتهبأداءمهارةالإرسالبكرةالطائرة لدىطالباتالصفالخامسالإعدادي**. مجلةالفتح، 11 (62)، ص ص 482 - 494.
- ظاهر صالح (2019)، **كيف أعتني بصحتي النفسية في زمن كورونا**، رسالة بوست. فلسطين ص5

- القحطاني، عبد الله مريع وآخرون(2019)، **مهام وخطوات فريق الصحة النفسية خلال جائحة فيروس في المنشأة الصحية أو(nCoV– كورونا المستجد)**، المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية.الرياض. المحاجر الصحية ونحوها. ص14.
- معمرية بشير(2009) .**دراسات نفسية في الذكاء الوجداني، الاكتئاب، اليأس،قلق الموت، السلوك العدواني، الانتحار**. المكتبة المصرية للنشر والتوزيع،القاهرة. ،ج 3 ص 68.
- مي محمد حريكة عبد الحفيظ(2019)، **دور المرشد النفسي في الحد منن القلق المستقبل لدى طلاب جامعة النيلين**، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. ص 16
- محمد عبد العزيز محمد عبد الرحمان(2016)، **فاعلية برنامج قائم على العلاج بالمعنى لتحسين الهدف من الحياة لدى مجموعة من المراهقين الصم**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر العدد168الجزء الرابع. (ص ص 399-448)
- نايف فدعوس،ثامر حسين (2013)، **فاعلية برنامج إرشادي علاجي إسلامي في تنمية الشعور بالأمن النفسي لدى طالبات جامعة البلقاء التطبيقية.**
- نوار شهرزاد سبتمبر(2018)، **تقييم واقع التكفل النفسي بالأمراض المزمنة**. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية .ص 627
- نعيم بوعموشة، (2020)، **فيروس كورونا(كوفيد19) في الجزائر– دراسة تحليلية**، مجلة التمكين الاجتماعي، المجلد2، العدد2 (جوان2020)ص ص 113-151

References :

- Corsini, Raymond(1994), **Encyclopedia of Psychology**. Second Edition, vo (1),John Wiley & Sons, New York
- Frankl ,V. E (9164). **Man's Search for Meaning** : **An Introduction to Logo therapy**. London : Hodder and Stoughton . P131
- Hoelter, J.W(1979);**Multidimensional treatment of fear of death**, **journal**. Of counseling and clinical psychology, v47 n5 p996-99