الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.

جامعة
الملك سعود
King Saud University

العدد (٦٣) الرياض (شعبان ١٤٤٠هـ/ إبريل ٢٠١٩م)

المجلة السعودية للعلوم النفسية

دورية علمية محكمة

تصدرها
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

ردمد: ١٦٥٨-٨٠٥٣

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم – جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

المجلة السعودية للعلوم النفسية

دورية علمية محكمة

العدد (63) الرياض ردمد: 8053 – 1658 شعبان 1440هـ/ إبريل 2019م

المجلة السعودية للعلوم النفسية

رئيس التحرير

أ. د. فهد بن عبدالله الدليم

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

مدير التحرير

أ.د. السيد محمد أبو هاشم

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أحمد بن مهدي مصطفى

جامعة الأزهر (مصر)

أ.د. راشد بن حماد الدوسري

جامعة البحرين (البحرين)

أ.د. سعد بن عبدالله المشوح

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

أ.د. مروان بن طاهر الزعبي

الجامعة الأردنية (الأردن)

د. محمد بن جعفر ثابت

جامعة أم القرى (السعودية)

❁ ❁

سكرتير التحرير

أ. حمود بن سعيد السليمي

❁ ❁

الهيئة الاستشارية

أ.د. إيمان بنت فوزي شاهين

جامعة عين شمس (مصر)

أ.د. سهام بنت عبد الرحمن الصوّيغ

جامعة الخليج العربي (البحرين)

أ.د. عبد الرحمن بن سليمان الطريري

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. عبد المنان ملا معمور بار

جامعة أم القرى (السعودية)

أ.د. ماهر بن محمد أبو هلال

جامعة السلطان قابوس (عمان)

❁ ❁ ❁

© 1440هـ/ 2019م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير او رئيس الجمعية

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

المجلة السعودية للعلوم النفسية: ص.ب 2458، الرياض:11451، المملكة العربية السعودية

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

SJPSgesten@ksu.edu.sa

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبِّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

مجلة دورية محكّمة

تصدر مرتين في العام الجامعي (إبريل – نوفمبر)

تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار.

❁ ❁ ❁

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

الريادة وتحقيق التميز على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال نشر البحوث العلمية النفسية.

الرسالة:

الارتقاء بمستوى البحوث والدراسات النفسية إلى مستويات متميزة وبما يتسق مع القيم الاسلامية و يحقق معايير الجودة العالمية للنشر العلمي.

الأهداف:

1) **نشر الفكر النفسي وترسيخ المعرفة النفسية .**
2) **الاسهام في إثراء التراكم المعرفي في مختلف مجالات علم النفس .**
3) **نشر البحوث والدراسات المتخصصة في مجالات علم النفس المختلفة.**

مجالات النشر:

جميع موضوعات وقضايا علم النفس بفروعه النظرية والتطبيقية.

❁ ❁ ❁

حقائق وتواريخ

صدر أول عدد بعنوان "رسالة التربية وعلم النفس"	**شعبان 1410هـ/ مارس 1990م**
تغير اسم المجلة إلى "المجلة السعودية للعلوم النفسية"	**27 – جمادى الأولى – 1439هـ/ 12 – مارس – 2018م**
عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد 63) شعبان 1440هـ/ إبريل 2019م	**378 بحثا**
عدد البحوث قيد النشر	**~ 3**

❁ ❁ ❁

إفتتاحية العدد الثالث والستين من المجلة السعودية للعلوم النفسية

إنطلاقا من رغبة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) في الرفع من مستوى خدماتها في البحث والنشر وإستجابة للنمو المتزايد في أعداد المتخصصين في مختلف مجالات علم النفس وفروعه جاء قرار فصل مجلتها الرئيسة: رسالة التربية وعلم النفس إلى مجلتين مستقلتين متخصصتين هما: المجلة السعودية للعلوم التربوية والمجلة السعودية للعلوم النفسية بهدف تأسيس قناة نشر متخصصة في المعارف النفسية تدعم المتخصصين في هذا الشأن وتزيد من دافعيتهم وترفع من معنوياتهم وتشبع نهمهم البحثي في المجالات النفسية المتعددة.

أيضا وفي إطار حرص الجمعية على الإحتفاظ بقيمة مجلة رسالة التربية وعلم النفس وعمقها التاريخي ورصيدها البحثي التراكمي وإنعكاسات ذلك على المجلتين الجديدتين ستكون الأعداد القادمة في المجلتين امتداداً للأعداد السابقة وذلك حتى يتسنى للباحثين الإستفادة من بحوثهم المنشورة في المجلة الجديدة في أغراض الترقية وغيرها بالتالي سيكون العدد الثالث والستين هو أول أعداد المجلة السعودية للعلوم النفسية.

من جانب آخر فقد قرر أعضاء هيئة تحرير المجلة السعودية للعلوم النفسية البدء بإصدار عددين في العام مع إمكانية زيادة عدد الإصدارات إلى ثلاثة أو حتى أربعة أعداد سنويا اعتمادا على حجم الإقبال النوعي و المتميز للنشر في المجلة.

يتضمن هذا العدد ستة أبحاث بدءا بالبحث الذي يتناول تقييما سيكومتريا عياديا للصيغة المختصرة من مقياس مينيسوتا متعدد الأوجه، فيما يركز البحث الثاني على دور دعم الأصدقاء كمتغير وسيط في العلاقة بين التعرض لخبرات الإساءة في مرحلة الطفولة ونشأة إضطراب الشخصية التجنبية لدى المراهقين. أما البحث الثالث فيعرض أثر تطبيق برنامج إرشادي معرفي سلوكي على كل من جودة الحياة والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطالبات في جامعة القصيم، فيما تناول البحث الرابع موضوع الذكاء الروحي في علاقته بمفهوم الصلابة المهنية لدى معلمي و معلمات المرحلة الابتدائية، اما البحث الخامس فقد تناول علاقة العوامل الخمسة الكبرى بالرضا الوظيفي لدى عينة من إختصاصيي صعوبات التعلم في مدارس مدينة جده، في حين تناول البحث السادس و الأخير الخصائص السيكومتريه لمقياس تورانتو لقياس فقدان القدرة على التعبير الانفعالي (ألكسيثيميا) لدى عينة من طلبة جامعة الملك سعود.

أخيراً فإن هيئة تحرير المجلة تأمل في أن يجد الباحثون والمهتمون من أهل الاختصاص وغيرهم من القراء في هذا العدد ما ينال رضاهم وإستحسانهم، آملين أن نتلقى ملاحظاتهم ومقترحاتهم الهادفة لتحسين مستوى المجلة وتطويرها كوعاء علمي ومعرفي يخدم المنتمين لمختلف فروع علم النفس و مجالاته .

رئيس هيئة تحرير المجلة

أ.د. فهد بن عبد الله الدليم

المحتويات

الموضوع	الصفحة
تقييم سيكومتري عيادي للصيغة المختصرة لاختبار مينيسوتا متعدد الأوجه الشخصية. أحمد بن كساب سالم الشايع	**1**
دعم الأصدقاء كمتغير وسيط في العلاقة بين التعرض لخبرات الإساءة بمرحلة الطفولة واضطراب الشخصية التجنبية لدى عينة من المراهقين . نشوة بنت كرم أبوبكر	**27**
أثر برنامج ارشادي معرفي سلوكي على كل من جودة الحياة والتحصيل الدراسي لدى طالبات من جامعة القصيم. لمياء بنت سليمان الفنيخ	**45**
الذكاء الروحي وعلاقته بالصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. حمود بن عبدالرحمن محمد السحمة	**65**
العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى اختصاصيي صعوبات التعلم في محافظة جدة. محمد بن عمر محمد أبو الرب	**93**
الخصائص السيكومترية لمقياس تورنتو – للألكسيثيميا لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود. عبدالله بن أحمد الزهراني	**113**

تقييم سيكومتري عيادي للصيغة المختصرة لاختبار مينيسوتا متعدد الأوجه الشخصية

أحمد كساب سالم الشايع

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1439/3/9هـ - وقبل 1439/5/11هـ

المستخلص: يُعد توفر أدوات التقييم الجيدة شرطاً ضرورياً لتحقيق عمليات التقييم النفسي العيادي لأغراضها. وتتوقف صلاحية هذه الأدوات، إلى حد كبير، على كفاية خصائصها السيكومترية. فلا تُوظف أدوات التقييم دون التحقق المسبق من كفايتها سيكومترياً. هدفت هذه الدراسة إلى فحص الخصائص السيكومترية لأحد الاختبارات النفسية التي يشيع استخدامها في مؤسسات الصحة النفسية السعودية، دون وجود بيانات كافية عنه. وهذا الاختبار هو الصيغة المختصرة لاختبار الشخصية متعدد الأوجه للشخصية، والذي يتضمن 72 فقرة، تكون معاً ثلاثة مقاييس صدق وثمانية مقاييس عيادية.

هذه دراسة وصفية سيكومترية عيادية ذات منهج ارتباطي ومقطعي. جمعت البيانات من عينتين، عيادية وغير عيادية. تكونت العيادية من 155 فرداً (18.7% إناث) من مراجعي ونزلاء إحدى المؤسسات النفسية في الرياض، بمتوسط للعمر قدره 31 وانحراف معياري 9.46. فيما تكونت غير العيادية من 260 فرداً (38.5% إناث)، بمتوسط عمر قدره 22، بانحراف معياري 2.20.

تراوحت قيم ألفا للعينة العيادية بين 0.45 و0.83 (وسيط = 0.61)؛ فيما تراوحت عند غير العيادية بين 0.31 و0.78 (وسيط = 0.51). وبلغت قيم ثبات الإعادة لدى العينة غير العيادية من 0.50 إلى 0.81 (وسيط = 0.67). ظهر أن قيم ارتباطات بنود المقاييس بدرجاتها الكلية منخفضة عموماً، لدى كلا العينتين. تمكنت أربعة مقاييس فرعية فقط من التمييز بين العينتين تركيزًا مستقلًا عن الارتباطات البينية بين المقاييس، وغير متأثر بمتغيرات الجنس والعمر، وهي مقاييس الكذب والتصحيح والاكتئاب والانحراف السيكوباتي، لصالح العينة العيادية. وارتبطت كل المقاييس الفرعية بمقاييس قائمة مراجعة الأعراض (SCL-90)، غير أن قيم هذه الارتباطات وتحليلها عاملياً لم يكشف عن نمط يدعم الصدق التباعدي أو التقاربي لهذه المقاييس.

لا تدعم الصورة العامة للنتائج ملاءمة هذا المقياس سيكومترياً. وبذا، حسب ما يسمح به مستوى إحكام منهج هذه الدراسة وبياناتها، فلا يوصى بتوظيف هذا المقياس للأغراض العيادية البحثية أو التطبيقية. نوقشت النتائج على ضوء نظرية القياس التقليدية والأُطر النظرية لدراسة الاضطراب النفسي.

الكلمات المفتاحية: التقييم النفسي ، الخصائص السيكومترية ، الصيغة المختصرة لاختبار مينيسوتا متعدد الأوجه للشخصية ، الاضطراب النفسي ، علم النفس العيادي.

المقدمة:

يُعد التقييم النفسي Psychological Assessment أحد أهم أدوار الأخصائي النفسي العيادي. إذ أُدرج – مثلاً لا حصراً– من ضمن الكفايات المهنية الأساسية core competencies التسع كما قررتها وثيقة غرض مهنة علم النفس العيادي الرئيس وفلسفتها الصادرة عن قسم علم النفس العيادي بجمعية علم النفس البريطانية (British Psychological Society Division of Clinical Psychology, 2010)، وكذلك من ضمن مهام الأخصائي النفسي العيادي كما قررها مجلس المهن الصحية البريطاني (Health Professions Council & . 2009). وعملياً، أظهرت عدة دراسات محلية (التويجري وآخرون، ب ت؛ العتيبي، 2011) وأجنبية (APA, 2016) أن التقييم النفسي أحد أكثر مهام الأخصائي النفسي شيوعاً. علاوةً على كونه من ضمن المهام التي تصدى لها الأخصائيون النفسيون العياديون في بدايات ظهور هذه المهنة (Groth-Marnat & Wright, 2016)، وهو ما تكرس بعد ظهور نموذج العالم– الممارس The Scientist–Practitioner في تعليم علم النفس العيادي بطبيعة الحال.

غير أن حُسن ممارسة هذا الدور مرهونٌ إلى حد كبير بتوفر أدوات التقييم التي تتمتع بالخصائص السيكومترية الملائمة لأغراضها. ويأتي الثبات والصدق في مقدمة هذه الخصائص. فالثبات يوفر معلومات عن مدى دقة واتساق الدرجة على المقياس، ومدى خلوها من أخطاء القياس العشوائية، فيقدر كل نوع من أنواعه نوعاً متمايزاً من هذه الأخطاء. فمثلاً، يختص ثبات إعادة التطبيق بتقدير الخطأ الناتج عن التغير الزمني، ويقدر ثبات الاتساق الداخلي، كمعامل ألفا–كرونباخ، مقدار الخطأ الناتج عن تجانس بنود المقياس، فيما يُقيم ثبات المحكمين Inter-raters Reliability مقدار الخطأ الناتج عن اختلاف الفاحصين في أدوات التقييم التي تتضمن بطبيعتها تقديراً من قبل الفاحص للظاهرة موضوع القياس، كبعض أجزاء اختبارات التفكير الابتكاري أو المقابلات التشخيصية شبه المقننة (Anastasi & Urbina, 1997 ; Gregory, 1996; Hogan & Brooke, 2007).

أما الصدق فيختص، وفقاً لمفهومه الحديث، بالغرض الذي يُستخدم الاختبار لتحقيقه ضمن عملية التقييم، وما عملية التحقق من أنواع شواهد الصدق المختلفة إلا جمع للمعلومات اللازمة للحكم على مدى قدرة الاختبار على تحقيق غرض أو أغراض بعينها (Messick, 1993, 1994; AERA, APA, & NCME, 2014). فتصنف شواهد الصدق إجمالاً إلى ثلاث فئات؛ شواهد صدق المحتوى Content، وهذه توفر معلومات عن حُسن تمثيل الاختبار للمحتوى النظري أو الإجرائي للمفهوم المراد قياسه، وشواهد الصدق القائم على المحكات Criteria-based بنوعيها التلازمي والتنبؤي، وهذه توفر معلومات عن مدى تعلق الدرجة على الاختبار بالأداء الراهن أو المستقبلي بأدوات تقييم أو محكات أخرى. وأخيراً شواهد صدق البناء Construct، وهي أكثر شواهد الصدق أهميةً، ولا تقتصر على نوع معين من المعلومات إذ تتعدد بتعدد طرق اشتقاق فرضيات من الإطار النظري للمفهوم المقاس وطرق التحقق منها، وتوفر بذلك قدراً متنوعاً من المعلومات المختصة بحُسن مطابقة الأداء على الاختبار للافتراضات النظرية المشتقة من إطاره النظري (Messick, Anastasi & Urbina, 1997 ; 1994).

وتحتاج أدوات التقييم النفسي لتوفر كل هذه المواصفات السيكومترية. فمؤشرات الثبات ضرورية ليس فقط لتحديد مقدار الخطأ العشوائي في درجاتها، وإنما لتقدير قيم الخطأ المعياري للقياس Standard Error of Measurement في التطبيق الفردي للمقياس، خاصةً في حال كان غرض التقييم هو اتخاذ قرارات حاسمة بشأن الشخص لأغراض جنائية أو عيادية أو تربوية. في حين تفيدنا شواهد الصدق من عدة أوجه؛ فتحديد مدى ملاءمة أداة القياس للمفحوص أو لأغراض التقييم يتم جزئياً من خلال شواهد المحتوى. فمثلاً؛ هل تقيس الأداة المفهوم المراد قياسه على النحو الذي نستهدفه؟ وهل تغطيه

على نحو ملائم، أم نقتصر على جزء منه فقط؟ هل محتوى الأداة مناسب شكلاً ومحتوى مع خصائص المفحوص (العمر، التعليم، الثقافة، وغيرها). فيما تُعد الشواهد المحكية ضرورية جداً حال كان الغرض من التقييم هو الاستدلال على مستوى الشخص الحاضر أو التنبؤ بأدائه في المستقبل – هل لديه مشاكل نفسية من نوع ما الآن؟ هل ترتفع احتمالية تعرضه لها في المستقبل؟ أما محكات صدق البناء فتمثل بطبيعتها المصدر الأكثر ثراءً للحكم على مدى صلاحية الأداة لأغراض التقييم. ومن ذلك مثلاً؛ مدى اتساق الأداء على المقياس مع ما هو معروف مسبقاً عن المفهوم المقاس، كوجود فروق بين الجنسين في الاكتئاب، أو مدى تغير الأداء على المقياس بتغير ظروف معينة كانخفاض الدرجات بعد الاستفادة من تدخل عيادي ما، أو تطابق بُنية المقياس مع أساسه النظري المفترض (; Hogan & Brooke, 2007Gregory, 1996).

ومع ضرورية تحقق هذه الخصائص السيكومترية في أداة التقييم، فإن تحققها غير كاف لوحده لإنجاح عملية التقييم النفسي كليًا. فهذه العملية ذات طبيعة دينامية تتابعية، تبدأ بتمحيص غرض الإحالة وتنتهي بكتابة التقرير، مروراً بمقابلة الشخص لأغراض الفحص الأولي وسبر المشكلة واختيار أدوات التقييم المناسبة ومصادر المعلومات الكمية والكيفية وتطبيقها وتفسير النتائج عبر عدة مراحل فرعية. وتمثل المخرجات النهائية لهذه العملية تكاملاً ذا معنى بين مختلف النتائج التي خرجت بها أدوات التقييم المختلفة، بما يتسق مع ظروف المفحوص ومشكلته، وعلى نحوٍ يحقق غرض التقييم (Groth-Marnat & Wright, 2016). ومع أن عملية التقييم النفسي ليست مجرد تطبيق وتفسير للأدوات، وإنما هي أيضاً إعمالاً لمهارات الممارس العيادي وخبرته، وذلك على النحو الموصوف، غير أن وجود أدوات تقييم ذات كفاءة سيكومترية يمثل ركناً أساسياً لتحقيق أغراض هذه العملية.

ومن ضمن الأنواع المتعددة لأدوات التقييم النفسي، ولازالت اختبارات التقرير الذاتي للشخصية ومظاهر الخلل النفسي من ضمن الأدوات الأكثر استخداماً في المجال العيادي (Groth-Marnat & Wright, 2016). وعُدّ اختبار مينيسوتا متعدد الأوجه للشخصية Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI) أكثر هذه الاختبارات بحثاً واستخداماً للأغراض العيادية منذ ظهوره لأول مرة في 1940 (Hathaway & McKinley, 1940)، إذ أُجري عليه ما يربو على 10000 دراسة (Groth-Marnat & Wright, 2016). إلا أنه نظراً لطول المقياس أولاً، إذ تتكون صورته المنشورة في 1943 من 504 بنداً يجاب عنها بصحيح أو خطأ، وزيدت لاحقاً إلى 566 بنداً بعد إضافة مقياسي الذكورة/الأنوثة والانطواء الاجتماعي والفقرات المكررة، ومشاكلة الإحصائية ثانياً، كالارتباطات البينية العالية بين مقاييسه الفرعية، الأمر الذي يحد من فائدته في التمييز بين مختلف المشاكل التي يقيسها، وعدم وضوح بنيته العاملية؛ ظهرت منه عدة نسخ مختصرة. أحد هذه النسخ المختصرة هو ما سُمي بالمتعدد القصير The Mini-Mult.

واقتبس كنكانون Kincanon هذه الصيغة في 1968 من نسخة عام 1943 الكاملة للمقياس، إذ قام أولاً بتقسيم فقرات كل مقياس فرعي إلى مجموعات فرعية حسب قيم ارتباطها ببعضها، بحيث تضم كل مجموعة كل الفقرات التي يرتبط بعضها ببعض بمعامل فاي Phi Coefficient قدره 0.30 أو أعلى، وذلك وفقاً لبيانات منشورة سلفاً عن ارتباط الفقرات ببعضها ضمن كل مقياس فرعي. تلى ذلك اختيار الفقرات التي سُتشكل كل مقياس فرعي من مجموعات بنوده بالتناسب (Kincannon, 1968). وبعد ذلك، قام بالمقارنة بين هذه النسخة المختصرة والنسخة الأصلية الطويلة عبر عدة عينات، ووجد أن تباين الدرجات على النسخة المختصرة أقل منه على النسخة الطويلة. وهذا يعني– كما أورد– أن هذه النسخة ربما لا تحاكي الطويلة في حساسيتها للمستويات المرتفعة من الأداء على المقاييس، والأمر ذاته يسري على قيم المتوسط. ومع وجود فاقد في مقدار المعلومات التي يتيحها المقياس، بمقدار

14%، بالمقارنة مع النسخة الطويلة، غير أنه ربما مفيد للأغراض العيادية نظراً لقصره (Kincannon, 1968). وفُحص المقياس في عدة دراسات بعد نشره؛ وتمحور هذا الفحص غالباً على مدى الاتفاق بينه وبين النسخة الطويلة في الأوضاع العيادية المختلفة ومع عينات مختلفة (انظر مثلاً: Gaines, Abrams, ; Harford, Lubetkin, & Alpert, 1972; Toel, & Miller, 1974 Hobbs, 1974; Hobbs & Fowler, 1974; Huisman, 1974; Palmer, 1973; Percell & Delk, 1973; Rybolt & Lambert, 1975). وإجمالاً جاءت نتائج هذه الدراسات بوجود قدر من التطابق بين النسختين، مع تفضيل استخدام النسخة الطويلة كلما كان هذا ممكناً. ويعرض الجدول (1) لمعاملات الارتباط بين النسخة الطويلة من المقياس مع النسخة المختصرة موضوع البحث، كما لخصها شيلدز Shields (1975)

جدول 1

قيم معاملات الارتباط بين مقاييس الصورتين المختصرة والطويلة من مقياس مينيسوتا متعدد الأوجه للشخصية في عدة دراسات كما عرضها شيلدز Shields (1975)

	Kincannon (1968)	Newton (1971)	Armentrout & Rouzer (1970)	Armentrout (1970)	Shields 1975)(1	Shields 1975)(2
الكذب (ل)	0.75	0.63	0.51	0.35	0.76	0.43
الخطأ (ف)	0.45	0.30	0.57	0.09	0.62	0.40
التصحيح/الدفاعات (ك)	0.80	0.46	0.59	0.73	0.47	0.22
التوهم المرضي (هـ س)	0.72	0.69	0.72	0.44	0.74	0.83
الانقباض/الاكتئاب (د)	0.79	0.64	0.64	0.47	0.83	0.82
الهيستيريا (هـ ي)	0.70	0.46	0.63	0.49	0.76	0.68
الانحراف السيكوباتي (ب د)	0.83	0.61	0.53	0.67	0.59	0.42
البارانويا (ب أ)	0.79	0.39	0.57	0.70	0.64	0.25
السيكاثينيا (ب ت)	0.88	0.54	0.72	0.71	0.85	0.58
الفصام (س ك)	0.84	0.53	0.76	0.56	0.72	0.62
الهوس الخفيف (م أ)	0.71	0.28	0.52	0.44	0.65	0.14

وتُرجم هذا المقياس وكُيف على ثقافات أخرى، ومن ذلك الفارسية (Mirzamani, Karaminia, Salimi, & Besharat, 2005) والروسية (В.П.Зайцев, 2004) والكندية/الفرنسية (Pulvermacher & Bringmann, 1971). وقام الطويل (1984) بنقل هذا المقياس إلى العربية باسم "الصيغة المختصرة لاختبار الشخصية المتعدد الأوجه". وتتكون هذه النسخة، كما في النسخة الأصلية، من 72 فقرة (نعم – لا)، موزعةً على 11 مقياساً فرعياً: ثلاثة منها مقاييس لصدق الصفحة النفسية وثمانية مقاييس عيادية. واستخرج له جداول معايير باستخدام عينة حجمها 613 فرداً من السعوديين (238 إناث)، 472 منهم أسوياء و141 مرضى. وقد أورد الطويل (1984) في دليل المقياس المنشور قيامه بالكثير من الدراسات حول تحليل الفقرات وقدرتها التمييزية، ووصف عدة نتائج تمييزية في الأداء على المقياس، غير أن الدليل لا يعرض أية بيانات إحصائية حول بنود المقياس أو الفروق في الأداء على مقاييسه. كما لا يتضمن هذا الدليل أية بيانات عن ثبات وصدق المقياس. ولم

تفلح جهود الباحث الحالي في العثور على أية دراسة منشوره تتضمن ذلك. وقد أشارت تقارير مبكرة عن هذا الاختبار إلى مشاكل سيكومترية في هذا المقياس، بناءً على ما يتضمنه دليله، ومن أبرزها غياب المعلومات الكافية عن ثباته وصدقه في دليله المنشور (فرج، 1985؛ الطريري، 1986).

وهناك شواهد على أن هذا الاختبار لايزال يُستخدم في بعض مؤسسات الصحة النفسية العامة والخاصة في عدد من مناطق المملكة العربية السعودية، بالرغم من عدم وجود بيانات كافية للحكم على مدى ملائمته السيكومترية، لاسيما صلاحيته للاستخدام الإكلينيكي، سواء في الدراسة الأصلية لإعداد المقياس (الطويل، 1984)، أم في أية دراسات تقييمية لاحقة لها، حسب علم الباحث. ولهذا أصبح من الضروري تقييم هذا الاختبار للخروج بمثل هذه البيانات، الأمر الذي سعت هذه الدراسة إلى تلبيته.

وتهدف هذه الدراسة إلى تقييم مدى صلاحية هذا المقياس للاستخدام العيادي، من خلال جمع بعض الشواهد السيكومترية الضرورية لدعم ذلك وتقييمها؛ وتحديداً؛ قيم ألفا كرونباخ كمؤشر على ثبات الاتساق الداخلي؛ وقيم ثبات إعادة التطبيق، ومعاملات الارتباط المصحح بين الفقرات ومقاييسها الفرعية؛ وقدرة المقياس على التمييز بين من يُفترض بهم السواء والمشخصين باضطرابات نفسية مختلفة؛ والصدق المرتبط بالمحكات من خلال فحص العلاقة بين المقاييس الفرعية المكونة لهذا المقياس والمقاييس الفرعية ذات العلاقة من قائمة مراجعة الأعراض (SCL-90). وفيما يتعلق بالأخير، تم افتراض وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً بين مختلف مقاييس مينيسوتا ومقاييس قائمة مراجعة الأعراض بوجه عام، وخاصةً بين أزواج المقاييس الفرعية التي يعرضها الجدول 2 أدناه، وذلك على ضوء وصف ما تقيسه المقاييس الفرعية لقائمة مراجعة الأعراض عند البحيري (1984؛ 2005) والطريري (1996)، وما تقيسه المقاييس الفرعية للصورة المختصرة من مقياس مينيسوتا متعدد الأوجه للشخصية (الطويل، 1984)

جدول 2

الارتباطات البينية المُفترضة بين المقاييس العيادية لاختبار مينيسوتا المختصر ومقاييس قائمة مراجعة الأعراض

م	المقياس الفرعي من اختبار مينيسوتا	مايفترض أن يرتبط به من مقاييس قائمة مراجعة الأعراض
1	التوهم المرضي (هـ س)	الأعراض الجسمانية (الجسدنة)، القلق.
2	الانقباض/الاكتئاب (د)	الاكتئاب، الحساسية التفاعلية، القلق.
3	الهيستيريا (هـ ي)	الأعراض الجسمانية (الجسدنة)، القلق.

تابع جدول 2

4	الانحراف السيكوباتي (ب د)	العدائية.
5	البارانويا (ب أ)	البارانويا/ الأفكار البرانويدية ، الحساسية التفاعلية، العدائية.
6	السيكاثينيا (ب ت)	الوسواس القهري، القلق، قلق الخواف.
7	الفصام (س ك)	البارانويا/ الأفكار البرانويدية ، الذهانية.
8	الهوس الخفيف (م أ)	القلق، الاكتئاب.

المنهج:

المنهج: هذه دراسة وصفية سيكومترية عيادية ذات منهج ارتباطي ومقطعي Cross-sectional.

العينة: سحبت عينات هذه الدراسة من نزلاء مجمع الأمل للصحة النفسية بالرياض (العينة العيادية)، وطلبة مرحلة البكالوريوس في جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض (العينة غير العيادية). وكان ذلك خلال الفترة من محرم إلى ربيع الثاني، 1438هـ. ووافق كل أفراد العينات على المشاركة سلفاً، بتوقيع نموج موافقة خاص. وتتكون العينة العيادية من 155 فرداً (18.7% إناث)، من نزلاء أو مراجعي المؤسسة العلاجية خلال مدة جمع البيانات، استوفوا جميعاً محكات المشاركة المتمثلة في استقرار الأعراض المرضية، كما يقررها العيادي الممارس، وعدم وجود أعراض حادة حالية. طُبقت أداة

البحث الرئيسة (الصيغة المختصرة من مقياس الشخصية متعدد الأوجه) على هذه العينة فردياً بواسطة عدد من المختصين النفسيين العاملين. وحُدد التشخيص الطبنفسي وفقاً لما ورد في الملف الطبي لكل منهم. من جانب آخر، تكونت العينة غير العيادية من 260 فرداً (38.5% إناث)، يدرس أغلبهم (47.7%) في قسم علم النفس، ويتوزع البقية على مدى واسع من التخصصات الاجتماعية والطبيعية. طبقت أدوات الدراسة على أفراد هذه العينة جماعياً، ولم يذكر أيٌّ منهم مراجعته لطبيب أو مختص نفسي حالياً أو سابقاً. ويعرض الجدول (3) للخصائص الديموغرافية والعيادية لعينتي الدراسة، علماً أنه لا تتوفر معلومات عن المستوى التعليمي لأفراد العينة العيادية.

جدول3

البيانات الديموغرافية والعيادية للعينتين: العيادية وغير العيادية:

	العينة العيادية (ن =155)	**العينة غير العيادية (ن =260)**
العمر		
متوسط (±انحراف معياري) /وسيط	33.48 (±9.46)/31	22.43 (±2.20)/22
المدى	37	19
الجنس: ك (%)		
ذكر	112 (%72.25)	160 (%61.50)
أنثى	29 (%18.70)	100 (%38.50)
غير مُحدد	17 (%11)	0
الحالة الاجتماعية: ك (%)		
متزوج	41 (%26.50)	10 (%3.80)
أعزب	80 (%51.60)	246 (%94.60)
مطلق	2 (%1.3)	0
أرمل	0	1 (%0.40)
لا أرغب بالتصريح	0	1 (%0.40)
غير محدد	32 (%20.60)	2 (%0.80)
التشخيص الطبنفسي (للعينة العيادية): ك (%)		
اضطرابات الشخصية	5 (%3.20)	
اضطراب ثنائي القطب	3 (%1.90)	
اضطرابات القلق (قلق عام، رهاب اجتماعي، هلع مع أو بدون	20 (%32.90)	

	العينة العيادية (ن =155)	العينة غير العيادية (ن =260)
رهاب الساح، وسواس قهري، نتف الشعر)		
فصام واضطرابات ذهانية عابرة	30 (19.40%)	
اضطرابات انشقاقية	2 (1.30%)	
اضطرابات تعاطي أو اعتماد كحول أو عقاقير أو ذهان مُستحث بالعقاقير	40 (25.80%)	
اكتئاب	6 (3.80%)	
تشخيص غير مُحدد	49 (31.60%)	

أدوات الدراسة:

جُمعت بيانات هذه الدراسة من خلال الآتي: الصيغة المختصرة من مقياس الشخصية متعدد الأوجه، وهو الأداة الرئيسة وطُبقت على كلا العينتين؛ وقائمة مراجعة الأعراض، وطبقت على العينة غير العيادية فقط؛ إضافة إلى استمارة البيانات الديموغرافية، والتي طُبِّقت على كلا العينتين. وسبق ذلك تطبيق استمارة معلومات المشاركة والموافقة المستنيرة Informed Consent. وفيما يأتي وصف موجز لهذه الأدوات:

1) استمارة معلومات المشاركة والموافقة المستنيرة Consent Form:

وتتكون من جزأين؛ الأول يشمل معلومات عن الدراسة وأهدافها والمطلوب من الفرد حال مشاركته؛ وكيف ستستخدم استجاباته؛ وحقه في الانسحاب من الدراسة في أي وقت دون إبداء الأسباب. والثاني، نموذج موافقة على الدراسة، يتضمن تقرير موافقة الفرد على المشاركة في الدراسة كما وُصفت في استمارات المعلومات.

2) استمارة البيانات الديموغرافية:

وتتضمن استقصاءً لمتغيرات الجنس (ذكر/أنثى)، وتاريخ الميلاد، والحالة الاجتماعية (متزوج/أعزب/مطلق/أرمل/غير معروف)، والجنسية لدى كلا العينتين. في حين تضمنت هذه الاستمارة في العينة العيادية أيضاً تحديداً لطريقة الإجابة عن الأدوات (أجاب عنها الشخص بنفسه/ قرأ له الفاحص الأسئلة وهو أعطى الإجابات شفهياً ودونها الفاحص/غير ذلك)، والتشخيص الطبنفسي الأساسي (كما في ملف المريض أو نموذج تحويله). وتضمنت في العينة غير العيادية تحديداً للجامعة التي يدرس بها الفرد، والتخصص الدراسي، ووجود مشاكل نفسية حالية أو سابقة (هل تراجع حالياً، أو سبق لك مراجعة مختص نفسي لمشكلة نفسية تخصك؟ نعم/لا، مع طلب كتابة اسم المشكلة/ التشخيص حال كانت الإجابة بنعم).

3) النسخة السعودية للصيغة المختصرة من مقياس مينيسوتا متعدد الأوجه للشخصية (الطويل، 1984):

تتكون من 72 فقرة تقريرية يجاب عنها بنعم أو لا، موزعة على ثلاثة مقاييس صدق وثمانية مقاييس عيادية، كما هو موضح في الجدول (4). وتم استعراض هذه الأداة في المقدمة.

جدول 4

المقاييس العيادية في الصورة السعودية المختصرة من مقياس مينيسوتا متعدد الأوجه للشخصية

م	اسم المقياس ورمزه	عدد الفقرات	وصف مايفترض أن يقيسه المقياس (الدرجة المرتفعة)
	؟		عدد الفقرات المتروكة دون إجابة.
1	**الكذب (ل)**	7	المرغوبية الاجتماعية ونزعة المستجيب لإظهار نفسه بصوره مقبولة اجتماعياً.
2	**مقياس الخطأ (ف)**	14	ارتفاع احتمالات عدم فهم المفحوص أو عدم قدرته على القراءة أو الإهمال وعدم التعاون، وقد تشير الدرجة

م	اسم المقياس ورمزه	عدد الفقرات	وصف مايفترض أن يقيسه المقياس (الدرجة المرتفعة)
			المرتفعة لوجود اضطرابات نفسية ذهانية.
3	**مقياس التصحيح/الدفاعات**	16	تشير الدرجة العالية عليه إلى احتمالية وجود تحريف متعمد في الاستجابة نحو الظهور بمظهر سوي، كما يُستخدم لتصحيح المقاييس العيادية بإضافة جزء محدد من درجته أو كلها إلى بعض المقاييس العيادية لتحسين قدرتها التشخيصية.
4	**التوهم المرضي (هـ س)**	14	الاهتمام المبالغ فيه بالوظائف الجسمية وقلق الصحة، دون وجود مبرر حقيقي لاحتمالية الإصابة بالأمراض الجسمية.
5	**الإنقباض/الإكتئاب (د)**	20	تدني الروح المعنوية وتفشي مشاعر اليأس والتشاؤوم وانعدام الحيلة والنظرة اليائسة للحياة والمستقبل.
6	**الهيستيريا (هـ ي)**	26	الهستيريا التحولية: شكاوى جسمية عامة أو محددة كالشلل أو المشاكل المعوية أو القلبية أو التقلصات، أو احتمالية ظهورها خلال الأزمات.
7	**الإنحراف السيكوباتي (ب د)**	18	سطحية الاستجابة الانفعالية، وعدم الاستفادة من الخبرات، وضعف الاكتراث بالمعايير الاجتماعية، والميل إلى السلوك الإجرامي والانحراف.
8	**البارانويا (ب أ)**	14	الشك المبالغ فيه وفرط الحساسية ومشاعر العظمة والاضطهاد في العلاقات الشخصية.
9	**السيكاثينيا (ب ت)**	16	المخاوف المرضية بكل أنواعها، والسلوكيات القهرية أو الوساوس ومايتعلق بها من قلق.
10	**الفصام (س ك)**	20	اضطرابات التفكير التفككي والأفكار الغريبة والسلوك الذهاني الشاذ والعزلة.

قائمة مراجعة الأعراض SCL-90 (البحيري، 1984):

تتكون من 90 فقرة تقرير ذاتي، يُجاب عنها باستخدام متصل من نوع ليكرت، على خمس فئات (مطلقاً، نادراً، أحياناً، كثيراً، دائماً)، وذلك حسب انطباقها على المفحوص خلال الشهر الماضي. وتعكس الدرجة المرتفعة ارتفاعاً في المفهوم المقاس. والفقرات موزعة على تسعة مقاييس فرعية هي: الأعراض الجسمانية (الجسدنة) Somatization (12 فقرة)؛ الوسواس القهري Obsessive-Compulsive Symptoms (10 فقرات)؛ الحساسية التفاعلية أو بين الشخصية Interpersonal Sensitivity (9 فقرات)؛ الاكتئاب Depression (13 فقرة)؛ القلق Anxiety (10 فقرات)؛ العداوة أو العدائية Hostility (6 فقرات)؛ قلق الخواف Phobic-Anxiety (7 فقرات)؛ والبارانويا أو الأفكار البرانويدية Paranoid ideation (6 فقرات)؛ وأخيراً الذهانية Psychoticism (10 فقرات). بالإضافة إلى ما سبق، ثمة سبع فقرات لا تنتمي لأي من تلك المقاييس الفرعية، وأُريد لها أن تُستخدم لأغراض أخرى. وقد أعد البحيري (1984) النسخة العربية من هذا المقياس، اعتماداً على صيغته الأصلية التي نشرها ديروقاتيس ورفاقه عام 1973 (Derogatis, Lipman, & Covi, 1973)، واستخرج له بيانات ثبات وصدق ملائمة على عينات مصرية.

وقد فُحصت الخصائص السيكومترية لهذه الأداة على عينات سعودية مختلفة في دراسات أخرى. وبعض تلك استخدم كل المقاييس الفرعية أو أغلبها كدراسات الطريري (1996) والمحارب والنعيم (2002) ودربشي (2015)، فيما اقتصر بعضها الآخر على مقياسي القلق والاكتئاب فقط، كدراسات المحارب (1999؛ 2005) والزهراني (2012).

تواترت نتائج عدة دراسات على دعم ثبات الاتساق الداخلي للمقياس لدى عينات سعودية، بعضها استخدم كل مقاييسه الفرعية أو أغلبها، فيما اقتصر بعضها الآخر على مقياسي القلق والاكتئاب. وتراوحت قيم ثبات ألفا عند الطريري (1996) بين 0.66 و0.88، فيما تراوحت عند دربشي (2015) من 0.66 الى 0.85؛ أما في دراسة المحارب والنعيم (2002)، والتي قدمت بيانات مستقلة لعدة عينات من طلاب وطالبات المراحل المتوسطة والثانوية والجامعة، فقد تراوحت هذه القيم فيما بين (0.62–0.70) لمقياس البارانويا إلى (0.80–

0.84) لمقياس الاكتئاب. أما في الدراسة الحالية فقد تم استخراج قيم ألفا ملائمة تراوحت بين 0.67 لمقياس البارانويا و0.86 لمقياس الأعراض الجسمانية. ويعرض الجدول (5) لتفاصيل هذه القيم في هذه الدراسات. أما بخصوص الدراسات الأخرى، فقد بلغت قيمة ألفا لمقياس الاكتئاب 0.79 و0.88 عند المحارب (1999) والزهراني (2012) على التوالي، في حين كانت قيم ألفا للقلق 0.70 عند المحارب (1999) و0.81 عند الزهراني (2012).

وفيما يتعلق بصدق المقياس، فيتوفر بيانات تدعم صدقه الداخلي كما يتحدد بارتباط درجات المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس من جهة، وبالارتباطات بين البنود والدرجة الكلية على مقاييسها الفرعية من جهة أخرى. فنشر الطريري (1996) قيمًا لارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية فيما بين 0.78 و0.90، كما قُدمت نتائج تدعم حُسن ارتباط الفقرات بمقاييسها الفرعية في دراسة المحارب والنعيم (2002)، إذ تراوحت هذه القيم فيما بين 0.40-0.66 لمقياس الوسواس القهري و0.46-0.73 لمقياس البارانويا؛ وظهر وجود ارتباطات دالة إحصائياً ومناسبة القيمة بين البنود والدرجة الكلية للمقياس عند الطريري (1996).

أخيراً، فقد تم التحقق من صدق المحكمين للمقياس عند كل من المحارب والنعيم (2002) ودربشي (2015)، وجاءت النتائج داعمة له. وبالنظر لهذه النتائج كليًا، يتضح توافر هذا المقياس على الخصائص السيكومترية المناسبة لاستخدامه لأغراض هذه الدراسة.

جدول 5

قيم ثبات ألفا كرونباخ لمقاييس قائمة مراجعة الأعراض في الدراسة الحالية وثلاث دراسات سابقة

م	اسم المقياس	الطريري (1996) (مراجعو عيادات نفسية)	المحارب والنعيم (2002) (طلاب وطالبات مرحلة متوسطة وثانوية وجامعة)	دربشي (2015) (طالبات جامعة)	الدراسة الحالية
1	الأعراض الجسمانية	0.88	0.83-0.76	0.75	0.86
2	الوسواس القهري	0.79	0.75-0.67	0.80	0.76
3	الحساسية التفاعلية	0.91	-	-	0.81
4	الاكتئاب	0.88	0.84-0.80	0.85	0.82
5	القلق	0.87	0.79-0.72	0.80	0.83
6	العدائية	0.79	-	0.68	0.72
7	قلق الخواف	0.80	0.74-0.62	0.66	0.69
8	البارانويا	0.66	0.70-0.62	0.67	0.67
9	الذهانية	0.82	0.80-0.67	0.79	0.80
	الدرجة الكلية	**97.-**	**-**	**-**	

التحليلات الإحصائية:

استخدمت قيم الإحصاءات الوصفية (المتوسط والانحراف المعياري والتكرارت) لوصف البيانات. وتم التحقق من اعتدالية التوزيع بتحويل القيم الخام لمعاملات الالتواء والتفرطح إلى الدرجات المعيارية المقابلة لها. عُينت القيم المتطرفة Outlier باستخراج الدرجات المعيارية المناظرة لها، وعُدت أي درجة فردية تتجاوز درجتها المعيارية المناظرة 3.29 قيمةً متطرفة وتم حذفها. وحُللت البيانات باستخدام اختبارات لا معلميه Non-parametric حال أظهرت نتائج الخطوة السابقة عدم اعتدالية توزيعاتها. وتم التحقق من جوهرية الفروق بين العينتين العيادية وغير العيادية باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة

حال كان التوزيع اعتدالياً لكلا العينتين، أو اختبار مان ويتني Man-Whitney حال كان التوزيع غير اعتدالي. كما فُحصت قيم الارتباط بين المتغيرات باستخدام اختبار بيرسون في حال الاعتدالية، أو سبيرمان للرتب حال عدم تحقق ذلك. استُخدم تحليل التغاير Analysis of Covariance بغرض إعادة التحقق من جوهرية الفروق بين المجموعتين العيادية وغير العيادية مع عزل إسهام متغيرات دخيلة؛ ومعامل الارتباط الثنائي المتسلسل (Point-biserial) لفحص جوهرية العلاقة بين متغيري الجنس كمتغير نوعي ثنائي ودرجات المقاييس لدى العينة غير العيادية. كما وُظف تحليل الانحدار اللوغاريتمي الثنائي Binary Logistic Regression لأغراض التحقق من قدرة المقاييس على التمييز بين العينتين العيادية وغير العيادية على نحوٍ أصيل ونقي، أي بعد عزل إسهام الارتباطات البينية بين المتغيرات في وصول قيمة الفروق إلى الدلالة الإحصائية.

أخيراً، نظراً لتضمن هذه الدراسة مقارنات متعددة Multiple comparisons، كما في المقارنة بين أداء العينتين العيادية وغير العيادية على المقاييس الفرعية، وما يرتبط به وجود مثل هذه المقارنات من تفاقم لاحتمالات ظهور الخطأ من النوع الأول (رفض الفرض الصفري على نحو خاطئ) (Tabachnick & Fidell, 2007)؛ فقد وُظف تصحيح بونفيروني Bonferroni Correction للحد من ذلك، وذلك بقسمة مستوى ألفا (0.05) المعمول به على عدد المقارنات، واعتماد النتيجة كمستوى دلالة يقبل أو يرفض الفرض الصفري على ضوئه. أُجريت جميع التحليلات الإحصائية باستخدام النسخة 23 من برنامج SPSS.

النتائج:

نتائج التحليلات الإحصائية الأولية

قبل الشروع بإجراء التحليلات الإحصائية الخاصة بأهداف الدراسة، أجريت عدة تحليلات إحصائية أولية هدفت إلى التحقق من أمرين: اعتدالية توزيع درجات مختلف المقاييس؛ ومدى تأثير متغيري العمر والجنس كمتغيرات دخيلة Confounding. وتم التحقق من مدى اعتدالية توزيع الدرجات عن طريق فحص مدى جوهرية قيم الالتواء والتفرطح، وقد حولت هذه القيم إلى الدرجات المعيارية المناظرة لها، وذلك بقسمتها على قيم أخطائها المعيارية، على النحو الموصوف عند فيلد Field (2005)، وذلك لكل المقاييس الفرعية من مقياس مينيسوتا المختصر وقائمة مراجعة الأعراض. وعُدت قيم الالتواء و/أو التفرطح دالة إحصائياً إذا تجاوزت قيمة الدرجة المعيارية المناظرة 1.96 (دالة عند 0.05) أو 2.58 (دالة عند 0.01) أو 3.29 (دالة عند 0.001). ونظراً لكِبر أحجام هذه العينات نسبياً، الأمر الذي قد يصل بقيم الالتواء والتفرطح إلى مستوى الدلالة الإحصائية على نحو مُضلل، فقد تمت معاينة أشكال التوزيعات لتقييمها بصرياً. يعرض الجدول (6) لقيم المتوسطات والانحرافات المعيارية والالتواء والتفرطح ومدى جوهريتها، لمقاييس الصورة المختصرة من اختبار مينيسوتا لكلا العينتين. فيما يعرض الجدول (7) لهذه النتائج على مقاييس قائمة مراجعة الأعراض للعينة غير العيادية.

وكما يظهر في هذه الجداول، فقد اتضح تفرطح توزيع درجات عدد من مقاييس الصيغة المختصرة من اختبار مينيسوتا لدى العينة العيادية؛ وهي مقاييس التصحيح والاكتئاب والسيكاثينيا والهوس الخفيف، فيما كانت بعضها ملتوية لدى هذه العينة: مقاييس التوهم المرضي والهيستيريا والبارانويا. أما في العينة غير العيادية، فأظهرت النتائج تفرطح مقياس الفصام فقط، فيما كان هناك الالتواء على توزيع درجات مقاييس الخطأ والتوهم المرضي والاكتئاب والانحراف السيكوباتي. أما بخصوص توزيع درجات مقاييس اختبار قائمة مراجعة الأعراض، فأظهرت النتائج وجود إما التواء وإما تفرطح وإما كليهما في درجات جميع المقاييس عدا الوسواس القهري والحساسية التفاعلية.

.

جدول 6

قيم الإحصاءات الوصفية واعتدالية التوزيع لمقاييس الصورة السعودية المختصرة من مقياس مينيسوتا متعدد الأوجه للشخصية

م	اسم المقياس ورمزه	العينة العيادية				العينة غير العيادية			
		م	ع	الالتواء	التفرطح	م	ع	الالتواء	التفرطح
1	الكذب (ل)	3.73	1.54	-.17	-.57	3.16	1.37	-.03	-.30
2	الخطأ (ف)	3.81	2.34	.25	-.67	3.70	2.27	***.61	.04
3	التصحيح /الدفاعات (ك)	8.13	3.02	.22	*-.90	7.25	2.58	.29	-.47
4	التوهم المرضي (هـ س)	4.34	3.10	*.51	-.49	4.13	2.51	*.36	-.57
5	الانقباض/الاكتئاب (د)	8.04	3.50	.28	*-.90	6.86	3.08	***.56	-.19
6	الهيستيريا (هـ ي)	11.25	3.25	*.47	-.32	10.32	2.86	.16	-.36
7	الانحراف السيكوباتي (ب د)	7.91	2.71	.26	-.50	6.74	2.69	*.40	-.39
8	البارانويا (ب أ)	5.92	2.44	*.40	-.49	5.74	2.18	.24	-.56
9	السيكاثينيا (ب ت)	7.32	4.00	-.09	*-.97	7.10	3.62	.21	-.61
10	الفصام (س ك)	7.34	4.55	.17	-.73	7.24	3.75	.11	**-.87
11	الهوس الخفيف (م أ)	5.03	2.53	.02	*-.84	5.37	2.30	.10	-.52

*/ دال عند 0.05، **/دال عند 0.01 ***/دال عند 0.001

جدول 7

قيم الإحصاءات الوصفية واعتدالية التوزيع لمقاييس قائمة مراجعة الأعراض عند العينة غير العيادية

م	اسم المقياس ورمزه	م	ع	الالتواء	التفرطح
1	الأعراض الجسمانية	12.99	7.45	.63***	-.16
2	الوسواس القهري	13.05	5.99	.22	-.56
3	الحساسية التفاعلية	10.81	6.00	.33	-.58
4	الاكتئاب	14.41	7.76	.40**	-.47
5	القلق	9.99	6.39	.77***	.09
6	العدائية	5.70	3.89	1.07***	1.57***
7	قلق الخواف	5.28	4.11	.90***	.65*
8	البارانويا	7.39	3.95	.37*	-.23
9	الذهانية	9.04	6.26	.74***	.39

*/ دال عند 0.05، **/دال عند 0.01 ***/دال عند 0.001

أما بخصوص مدى إسهام متغيري العمر والجنس كمتغيرات دخيله؛ فأظهرت نتائج اختبار مان ويتني أن وسيط العمر لدى العينة العيادية أعلى منه لدى غير العيادية (ي = 26.37، مستوى الدلالة: 0.000). غير أن وجود هذا الفرق قد لا يبرر اعتبار العمر متغيراً دخيلًا ينبغي ضبطه في التحليلات الأساسية، إذ لم يظهر وجود نمط ارتباطات دالة ومرتفعة بين الدرجات على المقاييس الفرعية والعمر. ففيما لم تصل أيٌ من قيم الارتباطات إلى الدلالة الإحصائية لدى العينة غير العيادية، ارتبط العمر بقيم جوهرية ولكنها منخفضة القيمة وحجم الأثر مع ثلاثة مقاييس فقط لدى العينة العيادية هي: الانحراف السيكوباتي (ر = −0.22، مستوى الدلالة: 0.01) والبارانويا (ر = −0.22، مستوى الدلالة: 0.05) والفصام (ر = −0.24، مستوى الدلالة: 0.05).

وفيما يتعلق بمتغير الجنس، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين العينتين في توزيع متغير الجنس (ذكر/أنثى)، بعد استبعاد من لم يحددوا الجنس، ($\chi2$ (2) = 13.415, p < .000)، وإن كان بحجم أثر منخفض كما يتحدد باختبار كارمرز Cramer's V (كارمرز=0.18، مستوى الدلالة: 0.000). وفيما جاءت نتائج معامل الارتباط الثنائي بعدم وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين الجنس ودرجات المقاييس لدى العينة غير العيادية، فقد ظهر وجود ارتباطات دالة بين هذا المتغير وبعض المقاييس لدى العينة العيادية، وهي؛ الكذب (ر = −0.18، مستوى الدلالة: 0.05)، والخطأ (ر = 0.23، مستوى الدلالة: 0.01)، والتوهم المرضي (ر = 0.36، مستوى الدلالة: 0.01)، والهيستيريا (ر = 0.26، مستوى الدلالة: 0.01)، والبارانويا (ر = 0.26، مستوى الدلالة: 0.01)، والفصام (ر = 0.24، مستوى الدلالة: 0.01)، والهوس الخفيف (ر = 0.19، مستوى الدلالة: 0.05). وبناءً على هذه النتائج، ففي حال خرجت التحليلات الأساسية اللاحقة بوجود فروق جوهرية بين العينتين العيادية وغير العيادية في أي من هذه المقاييس السبعة، سيتم إعادة التحقق من دلالة الفروق بين عزل أثر متغير الجنس.

نتائج التحليلات الإحصائية الأساسية

نتائج دراسات الثبات (ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق):

تم التحقق من الثبات بحساب معامل ألفا–كرونباخ (Cronbach's α) لدى كلا العينتين على انفراد، إضافةً إلى ثبات إعادة التطبيق باستخدام عينة فرعية من العينة العيادية. وتراوحت قيم ثبات ألفا للعينة العيادية من 0.45 لمقياسي الكذب والانحراف السيكوباتي إلى 0.83 على مقياسي السيكاثينيا والفصام. فيما تراوحت قيم هذا المعامل عند العينة غير العيادية بين 0.31 في مقياس الكذب إلى 0.78 على مقياس السيكاثينيا. أما ثبات إعادة التطبيق، فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني بفاصل أسبوعين، بين 0.50 في مقياس الاكتئاب الى 0.81 في مقياس التوهم المرضي. ويعرض الجدول (8) لهذه النتائج تفصيلاً.

جدول 8

قيم ثبات ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق لمقاييس الصورة السعودية المختصرة من مقياس مينيسوتا متعدد الأوجه للشخصية

م	اسم المقياس ورمزه	عدد الفقرات	العينة العيادية		العينة غير العيادية
			ألفا	إعادة التطبيق (ن =15- 19)	ألفا
1	الكذب (ل)	7	0.45	0.62	0.31
2	التصحيح /الدفاعات (ك)	16	0.63	0.73	0.51
3	الخطأ (ف)	14	0.59	0.62	0.60

م	اسم المقياس ورمزه	عدد الفقرات	العينة العيادية		العينة غير العيادية
			ألفا	إعادة التطبيق (ن =15- 19)	ألفا
4	التوهم المرضي (هـ س)	14	0.76	0.81	0.62
5	الانقباض/الاكتئاب (د)	20	0.70	0.50	0.64
6	الهيستيريا (هـ ي)	26	0.47	0.70	0.35
7	الانحراف السيكوباتي (ب د)	18	0.45	0.71	0.50
8	البارانويا (ب أ)	14	0.52	0.63	0.41
9	السيكاثينيا (ب ت)	16	0.83	0.52	0.78
10	الفصام (س ك)	20	0.83	0.80	0.75
11	الهوس الخفيف (م أ)	12	0.61	0.67	0.51

نتائج دراسات الصدق:

دلالة الفروق بين العينتين العيادية وغير العيادية على مقاييس اختبار مينيسوتا المختصر:

خرجت نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين العينتين في مقاييس الصيغة المختصرة لاختبار مينيسوتا ذات التوزيع غير الاعتدالي، بوجود فروق دالة إحصائياً لصالح العينة العيادية على بعض المقاييس، وذلك بعد تصحيح قيمة ألفا من (0.05) المعتادة إلى (0.0045) وفقاً لتصحيح بونفيروني المشار له آنفاً (0.05÷11=0.004). وقد كانت قيم الوسيط للعينة العيادية أعلى جوهرياً من نظيراتها عند العينة غير العيادية، على اثنين من المقاييس العيادية فقط هما: الاكتئاب والانحراف السيكوباتي، كما يبين الجدول (9). أما بالنسبة لمقياس الكذب، والذي كانت درجاته متوزعة اعتدالياً، فأظهرت نتائج اختبار ت للعينات المستقلة أن متوسط العينة العيادية (م = 3.73) أعلى جوهرياً من متوسط العينة غير العيادية (م = 3.16) (ت (293.83) = 3.78-، مستوى الدلالة: 0.000).

جدول 9

الفروق بين العينتين العيادية وغير العيادية على المقاييس الفرعية للصورة السعودية المختصرة من مقياس مينيسوتا متعدد الأوجه للشخصي

م	اسم المقياس ورمزه	نوع العينة*	الوسيط	ى	مستوى الدلالة**
1	التصحيح /الدفاعات (ك)	ع غ ع	7	20.84	0.010
		ع ع	8		
2	الخطأ (ف)	ع غ ع	3	19.11	0.559
		ع ع	4		
3	التوهم المرضي (هـ س)	ع غ ع	4	17.73	0.825
		ع ع	4		
4	الانقباض/الاكتئاب (د)	ع غ ع	6	20.36	0.002
		ع ع	7		
5	الهيستيريا (هـ ي)	ع غ ع	10	17.29	0.020
		ع ع	11		
6	الانحراف السيكوباتي (ب د)	ع غ ع	7	21.61	0.000
		ع ع	8		

7	**البارانويا (ب أ)**	ع غ ع ع ع	6 6	18.44	0.651
8	**السيكاثينيا (ب ت)**	ع غ ع ع ع	7 7	18.24	0.482
9	**الفصام (س ك)**	ع غ ع ع ع	7 7	16.65	0.957
10	**الهوس الخفيف (م أ)**	ع غ ع ع ع	5 5	17.56	0.216

*/ ع غ ع: العينة غير العيادية، ع ع: العينة العيادية **/ مستوى الدلالة المعمول به هو (0.0045) وفقاً لتصحيح بونفيروني.

واتساقًا مع بعض التوصيات العلمية القاضية بأنه من الممكن أن يسهم حجم العينة الكبير نسبياً (أكبر من 200 عند فيلد Field)(2005)) في النظر إلى توزيع الدرجات على أنه غير اعتدالي على نحوٍ مضلل كنتيجة لتضخيم حجم العينة الكبير نسبياً للأخطاء المعيارية لقيم الالتواء والتفرطح، على نحوٍ يصل بأي ابتعاد عن الاعتدالية إلى المستوى الدال إحصائياً حتى لو كان طفيفاً (انظر مثلاً: Field (2005); Hoekstra, Kiers, and Johnson (2012); Royston (1991); Tabachnick and Fidell (2007))، وما يؤدي إليه هذا الاستدلال غير الدقيق من تجنب الاختبارات الإحصائية المعلمية المعروفة بقوتها الإحصائية، فقد جرى إعادة التحقق من دلالة الفروق باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة. وتطابقت جميع النتائج المستخرجة مع نتائج اختبار مان ويتني الآنف عرضها، عدا ما يتعلق بمقياسي التصحيح والهيستيريا، إذ وصلت الفروق بين متوسطي هاتين العينتين – معروضة في جدول (6) –إلى مستويات دالة إحصائيًا، 0.002 و0.005، على التوالي، وذلك لصالح العينة العيادية. وبالنظر لمدى عدم اعتدالية هذين المقياسين كما يعرضها الجدول (6)، يتضح أن توزيع مقياس التصحيح متفرطح جوهرياً فيما مقياس الهيستيريا ملتوٍ جوهرياً، كلاهما عند العينة العيادية فقط، وكلا المظهرين دالان عند 0.05، فيما لا تُظهر أشكال توزيع البيانات ابتعاداً كبيراً عن الاعتدالية. وبناءً على ذلك، وتوخياً للدقة، يبدو أن الصورة العامة للنتائج حتى هذه المرحلة تدعم الخلوص بوجود فروق بين العينتين العيادية وغير العيادية في مقياسي التصحيح والهيستيريا، إضافةً إلى الفروق التي ظهرت بينهما في مقاييس الكذب والاكتئاب والانحراف السيكوباتي.

ونظراً لجود فروق جوهرية بين العينتين العيادية وغير العيادية في توزيع متغير الجنس، كما ورد في التحليلات الأولية آنفاً، فيما أظهرت بعض هذه المقاييس ارتباطات دالة بالجنس لدى العينة العيادية، ما يدعم اعتبار هذا المتغير متغيراً دخيلاً ينبغي ضبطه إحصائياً في المقاييس التي تتمايز فيها العينتان؛ فقد تم إعادة التحقق من جوهرية الفروق بين العينتين في مقياسي الكذب والهيستيريا بعد استبعاد إسهام الجنس، باستخدام تحليل التغاير. وجاءت النتائج بوجود الفروق الدالة إحصائياً بين العينتين حتى بعد عزل تأثير الجنس في الدرجة على مقياسي الكذب (ف (1) = 11.85، مستوى الدلالة = 0.00)، والهيستريا (ف (1) = 9.43، مستوى الدلالة = 0.00). وعليه، فلا زالت النتائج على ماهي عليه من وجود فروق دالة إحصائياً بين العينتين في المقاييس الخمسة السابقة.

وفي تحليل أخير، تم التحقق من عدم كون هذه الفروق عائدة إلى الارتباطات البينية بين هذه المقاييس الخمسة، وليست فروقاً نقية من ذلك. فوجود ارتباطات دالة بين هذه المقاييس يعلي من احتمالية كون قدرة هذه المقاييس على التمييز عائدة إلى ارتباطها بمقاييس أخرى تحمل هذه القدرة وحسب، أو إنها، بعبارة أخرى، محض تكرار مُضلل Redundant. تم التحقق من ذلك باستخدام تحليل الانحدار اللوغاريتمي الثنائي Binary Logistic Regression، إذ أدخل

متغير طبيعة الحالة (عيادية–غير عيادية) كمتغير تابع (متنبأ به)، ودرجات مقاييس الكذب والتصحيح والهيستيريا والانحراف السيكوباتي والاكتئاب كمتغيرات مُنبئة Predictors. جاءت النتائج بجوهرية النموذج ($\chi 2$ (5) = 53.85, p < .00)، وقدرته على التصنيف الدقيق لما نسبته 85.5% من العينة غير العيادية، و37.1% فقط من العينة غير العيادية، فيما بلغت دقة التصنيف كليًا 68%. وكما يعرض الجدول (10) أدناه، فقد أظهرت أربعة من المقاييس الخمسة قدرةً على التمييز بين العينتين العيادية وغير العيادية على نحوٍ نقي، وهي مقاييس الكذب والتصحيح والانحراف السيكوباتي والاكتئاب، فيما لم يُظهر مقياس الهيستيريا ذلك.

وبناءً على كل ما سبق، فيمكن التقرير بوجود فروق دالة إحصائياً بين العينتين العيادية وغير العيادية على مقاييس الكذب والتصحيح والاكتئاب والانحراف السيكوباتي لصالح العينة العيادية، وإنه من غير المرجح أن تعود هذه الفروق إلى متغيرات الجنس أو العمر كمتغيرات دخيلة، أو أن تكون محض نتيجة لارتباطات بينية بين المقاييس.

جدول 10

نتائج تحليل الانحدار اللوغاريتمي الثنائي للفروق بين العينتين في بعض مقاييس الصورة السعودية المختصرة من مقياس مينيسوتا متعدد الأوجه للشخصية:

م	اسم المقياس ورمزه	بيتا المعيارية (B)	الخطأ المعياري	قيمة والد Wald	درجة الحرية	مستوى الدلالة	بيتا المتوقعة	
							بيتا المتوقعة Exp(*B*)	فترات الثقة 95% (الأدنى/الأعلى)
1	الكذب (ل)	.369	.098	14.150	1	.000	1.446	1.75/1.19
2	التصحيح /الدفاعات (ك)	.176	.053	10.906	1	.001	1.192	1.32/1.07
3	الانقباض/الاكتئاب (د)	.133	.063	4.404	1	.036	1.142	1.29/1.01
4	الانحراف السيكوباتي (ب د)	.200	.062	10.360	1	.001	1.221	1.38/1.08
5	الهيستيريا (هـ ي)	-.042	.062	.445	1	.505	.959	1.08/0.85

الارتباط مع مقاييس قائمة مراجعة الأعراض

ارتبطت جميع المقاييس الفرعية لاختبار مينيسوتا المختصر مع جميع مقاييس قائمة مراجعة الأعراض لدى العينة غير العيادية على نحو إيجابي ودال إحصائياً، كما ظهر في نتائج معاملات ارتباط سبيرمان التي يعرضها الجدول (11) أدناه. ومع أنه لم يتم التحقق من مدى دلالة الفروق في معاملات الارتباط إحصائياً، فإنه يلاحظ وجود نزعة نحو ارتباط بعض مقاييس اختبار مينيسوتا بما افترض مسبقاً ارتباطها بها على نحوٍ خاص من مقاييس قائمة الأعراض، كما ورد في الجدول المشار له آنفاً. فعلى سبيل المثال، ارتبط مقياس التوهم المرضي من مينيسوتا بمقياسي الأعراض الجسمية والقلق بقيم تزيد رقمياً عن ارتباطه ببقية المقاييس. غير أن هذه النزعة لا تظهر في جميع المقاييس. فمثلاً، نجد أن مقياس السيكاثينيا من مينيسوتا يرتبط بمقياس الأعراض الجسمانية بقيمة تربو على قيم ارتباطه مع المقاييس الثلاث المفترض ارتباطه بها بقيم أعلى (الوسواس القهري والقلق وقلق الخواف). كما يلاحظ عدم ظهور نمط متمايز في مصفوفة الارتباطات، فجميع مقاييس مينيسوتا مرتبطة مع جميع مقاييس قائمة مراجعة الأعراض بقيم متقاربة. ولهذا السبب، تم تحليل هذه المصفوفة عاملياً لاستكشاف مدى وجود نمط

متمايز في العلاقة بين هذه المقاييس الفرعية، وهو ما لم يظهر بجلاء على مستوى الارتباطات البينية البسيطة فيما بينها.

وُجد أن حجم العينة والبيانات ملائم لأغراض التحليل العاملي، فقد بلغت قيمة اختبار KMO 0.93، وهي أعلى من قيمة 60 المطلوبة؛ كما كانت قيمة اختبار بارتليت Bartlett's Test دالة إحصائياً ($\chi2$ (136) = 2732.53, p <0 .01). أجري تحليل عاملي استكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج لمصفوفة ارتباطات المقاييس الفرعية لمقياسي مينيسوتا المختصر وقائمة مراجعة الأعراض. دورت العوامل تدويراً مائلاً Oblique بطريقة البروماكس Promax لتمكين العوامل من الارتباط فيما بينها كما يُفترض بها ذلك نظرياً، حُدد عدد العوامل المستخرجة بثلاث طرق، طريقة الجذر الكامن الأعلى من 1، واختبار التراكم Scree plot، والتحليل الموازي Parallel analysis (O'Connor, 2000). استخرج عاملان مرتبطان بمقدار0.67، يُفسر الأول 60.91% من التباين الكلي، بجذر كامن قدره 10.36؛ فيما فسر الثاني 10.16% من التباين بجذر كامن قدره 1.73%. ولم تصل الجذور الكامنة لبقية العوامل لقيمة 1، كما لم تدعم نتائج اختبار التراكم والتحليل الموازي جوهريتها. تشبعت جميع مقاييس قائمة مراجعة الأعراض بنقاء على العامل الأول بقيم تشبع تراوحت من 0.76 لمقياس الوسواس القهري إلى 0.95 لمقياس قلق الخواف. من جانب آخر، تشعبت مقاييس مينيسوتا كلها، عدا مقياس الهوس الخفيف، على العامل الثاني حصراً، بتشبعات تتراوح بين 0.70 للسيكاثينيا إلى 0.98 للهيستيريا، أما مقياس الهوس الخفيف فقد تشبع على العامل الأول بمقدار 0.38. ولا تسمح طبيعة بيانات هذه الدراسة بإجراء تحليلات إحصائية أكثر تقدماً لاستجلاء العلاقة بين هاتين المجموعتين من المقاييس بوضوح أكثر.

جدول 11

معاملات الارتباط بين مقاييس الصورة السعودية المختصرة من مقياس مينيسوتا متعدد الأوجه للشخصية ومقاييس قائمة مراجعة الأعراض لدى العينة غير العيادية

	الأعراض الجسمانية	الوسواس القهري	الحساسية التفاعلية	الاكتئاب	القلق	العدائية	قلق الخواف	البارانويا	الذهانية
التوهم المرضي (هـ س)	**0.58	**0.55	**0.50	**0.53	**0.58	**0.42	**0.40	**0.43	**0.44
الانقباض/الاكتئاب (د)	**0.51	**0.60	**0.56	**0.59	**0.56	**0.44	**0.39	**0.50	**0.46
الهيستيريا (هـ ي)	**0.38	**0.43	**0.33	**0.41	**0.35	**0.30	**0.21	**0.28	**0.27
الانحراف السيكوباتي (ب د)	**0.34	**0.41	**0.40	**0.48	**0.44	**0.37	**0.31	**0.44	**0.41
البارانويا (ب أ)	**0.43	**0.45	**0.52	**0.52	**0.55	**0.42	**0.31	**0.48	**0.48
السيكاثينيا (ب ت)	**0.54	**0.68	**0.65	**0.70	**0.67	**0.50	**0.46	**0.58	**0.61
الفصام (س ك)	**0.54	**0.61	**0.59	**0.66	**0.65	**0.52	**0.43	**0.58	**0.59
الهوس الخفيف (م أ)	**0.39	**0.40	**0.39	**0.46	**0.49	**0.43	**0.32	**0.42	**0.51

**/دال عند 0.01.

تحليل البنود

يعرض الجدول (12) قيم معامل الارتباط المصوب Corrected Item-total Correlation بين فقرات كل مقياس فرعي ودرجته الكلية، لجميع مقاييس الصورة المختصرة من اختبار مينيسوتا. ونظراً لضيق المساحة، يقتصر الجدول أعلاه على عرض أقل قيمة وأعلى قيمة لهذه الارتباطات متبوعاً بمتوسطاتها، لكل مقياس فرعي وذلك لكلا العينتين العيادية وغير العيادية بوجه مستقل. وبالنظر لهذه القيم يتضح انخفاضها عمومًا، سواء على مستوى المتوسطات أم القيم الفردية، كما أنها تحوي قيماً عكسية.

جدول 12

قيم معاملات الارتباط المُصوّب بين فقرات مقاييس الصورة السعودية المختصرة من مقياس مينيسوتا متعدد الأوجه للشخصية

م	اسم المقياس ورمزه	العينة العيادية			العينة غير العيادية		
		أقل قيمة	أعلى قيمة	م	أقل قيمة	أعلى قيمة	م
1	الكذب (ل)	-0.05	0.33	0.21	0.04	0.25	0.13
2	التصحيح /الدفاعات (ك)	-0.43	0.54	0.25	-0.33	0.41	0.19
3	الخطأ (ف)	-0.24	0.43	0.24	0.03	0.40	0.24
4	التوهم المرضي (هـ س)	0.16	0.50	0.37	0.11	0.40	0.25
5	الانقباض/الاكتئاب (د)	-0.30	0.58	0.28	-0.29	0.50	0.24
6	الهيستيريا (هـ ي)	-0.50	0.52	0.14	-0.39	0.31	0.09
7	الانحراف السيكوباتي (ب د)	-0.44	0.50	0.16	-0.22	0.39	0.17
8	البارانويا (ب أ)	-0.28	0.42	0.20	-0.25	0.36	0.15
9	السيكاثينيا (ب ت)	0.20	0.61	0.43	0.26	0.51	0.38
10	الفصام (س ك)	0.15	0.56	0.41	0.05	0.45	0.30
11	الهوس الخفيف (م أ)	-0.26	0.51	0.27	-0.27	0.37	0.20

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مدى صلاحية صيغة مختصرة لاختبار الشخصية متعدد الأوجه للشخصية للاستخدام العيادي في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال جمع الشواهد السيكومترية الضرورية لتقييم ذلك. فتناولت الدراسة تحققاً من قيم ألفا كرونباخ كمؤشر على ثبات الاتساق الداخلي، وقيم ثبات إعادة التطبيق، وقدرة المقياس على التمييز بين من يُفترض بهم السواء والمشخصين باضطرابات نفسية مختلفة، والصدق المرتبط بالمحكات من خلال فحص العلاقة بين المقاييس الفرعية المكونة لهذا المقياس والمقاييس الفرعية ذات العلاقة من قائمة مراجعة الأعراض (SCL-90)، إضافةً إلى فحص قيم معاملات الارتباط المصحح بين الفقرات ومقاييسها الفرعية. وتعرض الأجزاء الآتية مناقشة نتائج هذه التحليلات.

مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي وإعادة التطبيق:

بالرغم من عدم وجود اتفاق تام بين المختصين في القياس النفسي عامةً والتقييم النفسي العيادي خاصةً حول قيم الثبات التي تُعد مقبولة، غير أن هناك شبه اتفاق على اعتبار القيم التي تبلغ 0.70 فما فوق ملائمة للأغراض البحثية.

من جانب آخر، ينبغي لهذه القيم أن تصل إلى 0.80 فأعلى حال كان الغرض من الأداة هو الاستخدام مع الحالات الفردية للأغراض التطبيقية. ويجب الأخذ بالاعتبار الفروق بين مختلف أنواع الثبات من حيث مصدر الخطأ العشوائي الذي تقدره والعوامل المؤثرة فيها.

كعدد البنود (Field, 2005; Anastasi & Urbina, 1997 ; Hogan & Brooke, 2007; Nunnally, 1978).

وفيما يتعلق بقيم ثبات ألفا كرونباخ، جرت العادة أن تُفسر على أنها تعكس أمرين؛ الاتساق الداخلي للمقياس Internal consistency ومدى أحادية بنية المفهوم الذي يقيسه Undimensionality أو تجانسه Homogeneity. ويوجد تبرير منطقي للربط بين هذين الأمرين معاً هنا. ففيما ترتفع قيمة ألفا بارتفاع قيم الارتباطات البينية بين الفقرات Intercorrelations، وهي خاصية ضرورية للتجانس الداخلي، قد ترتفع قيمة ألفا كذلك لكون المفهوم الذي يقيسه المقياس أحادي البنية. غير أن هذا التلازم ليس حتمياً بالضرورة، وقد لا يصح افتراضه على الدوام. وفي هذا السياق، نبه قرين ورفاقه Green, Lissitz, & Mulaik (1977) إلى وجود بعض الخطأ في تفسير قيمة ألفا كرونباخ كمؤشر على أحادية البنية، الأمر العائد كما يرون إلى الخلط في الأدبيات بين مفهومي الاتساق الداخلي والتجانس. فقد ترتفع قيمة ألفا كمؤشر على الاتساق الداخلي العالي حينما يكون للمقياس عاملٌ عامٌ واحدٌ تتشبع عليه جميع فقراته، أي تجانسه عال. وهذا لا يستبعد إمكانية الحصول على قيم ألفا عالية حتى في غياب مثل هذا العامل العام (في: Fisher, 2008). وبالمثل أظهر قرايسون Grayson أنه يمكن الحصول على نفس قيم ألفا مع اختلاف البينة العاملية للمقياس (Grayson, 2004)، فيما ظهر أيضاً أنه يمكن استخراج قيم ألفا تربو على 0.70 للمقياس في حال وجود ارتباطات بينية متوسطة (حوالي 0.50) بين فقراته، بغض النظر عن مدى أحادية ما يقيسه هذا المقياس (Cortina, 1993). فإذن، من الأحوط أن يقتصر تفسير نتائج هذا المعامل وتُناقش على ضوء الاتساق الداخلي الذي تعكسه وحسب.

وبالنظر للنتائج الحالية كما يعرضها جدول 8، نجد أن قيم ثبات ألفا كرونباخ لجميع مقاييس الصدق الثلاثة كانت أقل من 0.70 عند كلا العينتين، فيما بلغت قيمة هذا المعامل 0.70 أو أعلى في أربعة فقط من المقاييس العيادية عند العينة العيادية (التوهم المرضي والاكتئاب والسيكاثينيا والفصام) واثنان منها فقط لدى العينة غير العيادية (السيكاثينيا والفصام). وتعكس هذه النتيجة ضعف الاتساق الداخلي لهذه المقاييس. وهو ما ظهر بجلاء في تدني قيم ارتباط الفقرات بالدرجات الكلية لمقاييسها الفرعية كما يعرضها الجدول (12)، إذ كانت قيم متوسطات هذه القيم في مقاييس الصدق أقل من الحد المتعارف عليه وهو 0.30 عند كلا العينتين. أما المقاييس العيادية، فلم تصل قيم المتوسطات إلى هذا الحد إلا في ثلاثة مقاييس لدى العينة العيادية، هي التوهم المرضي والسيكاثينيا والفصام، ومقياسين لدى غير العيادية هما السيكاثينيا والفصام. وليس هذا وحسب، إنما كانت بعض قيم ارتباطات البنود بدرجاتها الكلية عكسية. وهذا يعني ضعف الاتساق الداخلي إلى هذا الحد عدم قدرة المقاييس على تكميم الظواهر التي يفترض بها قياسها على نحو دقيق، وارتفاع قيم الخطأ العشوائي الناتج عن ذلك.

وربما كان هذا عائداً إلى اختلاف في تمظهر المفاهيم التي تقيسها هذه المقاييس لدى المجتمع العربي السعودي الذي تنتمي له عينات الدراسة الحالية، مقارنةً مع المجتمع الأصلي الذي صُممت فيه ابتداءً، وهو المجتمع الأمريكي. فمن المعروف أن بنية المفاهيم النفسية قد تختلف باختلاف السياق الثقافي. فمثلاً؛ وجد الرويتع (2002) أنه بخلاف النتائج المستمدة من عينات غربية، لم ينتظم بعدا الاندفاعية والاجتماعية معاً كمكونات فرعية ضمن بعد الانبساطية لدى عينة سعودية. ووجدت عدة دراسات غربية فروق في تكرار ظهور الأعراض الذُهانية المختلفة لدى المشخصين بالفصام

من خلفيات مختلفة ثقافياً ضمن المجتمع نفسه (British Psychological Society Division of Clinical Psychology, 2014). وقد يعود الأمر، ببساطة، إلى تبدل بنية هذه المفاهيم بفعل التغير الاجتماعي الذي حدث خلال السنوات الممتدة منذ إعداد هذه النسخة العربية من الصيغة المختصرة من المقياس في 1948، غير أنه لا يمكن التحقق من هذا الأمر لعدم توفر نتائج عن قيم الاتساق الداخلي للمقياس في ذلك الوقت.

ونلحظ في الواقع ارتفاع طفيف في قيم ألفا للمقاييس العيادية عند العينة العيادية (0.45-0.83، وسيط = 0.66) بالمقارنة مع غير العيادية (0.35 — 0.78، وسيط = 0.57)، مع أنه لم يتم التحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق. ولا يبدو أنه يمكن عزو هذا الفرق "الظاهري" إلى اختلاف في عدد الفقرات، أو إحجام العينيتين ، إذ إن قيم ألفا كانت أعلى لدى العينة العيادية بالرغم من كونها أقل حجماً من غير العيادية، فيما يُعرف عن هذا المعامل ميله للارتفاع مع زيادة حجم العينة (Cortina, 1993). غير أن ذلك الارتفاع ربما حصل كنتيجة لأهمية ما تقيسه بشكل أكبر عند أفراد العينة العيادية مقارنةً مع أفراد العينة الأخرى. ففيما قد يميل كل أو أغلب غير المشخصين باضطرابات نفسية للإجابة "لا" عن الفقرة التي تستقصي–على سبيل المثال– وجود هلاوس سمعية؛ يميل من هم مُشخصون بهذه الأعراض لتقديم إجابات مختلفة أكثر. وبعبارة أخرى، قد يرتفع تباين هذه المقاييس العيادية نسبياً بالمقارنة مع العينة غير العيادية. ومع تدني قيم ثبات الاتساق الداخلي إلى مستويات شديدة، فإنه يفضل إرجاء الخلوص إلى حكم نهائي إلا بعد استعراض مؤشرات الثبات الأخرى التي تم تفحصها، وهي مؤشرات ثبات إعادة التطبيق.

يمكن الحكم على قيم ثبات إعادة التطبيق باستخدام ذات المحكات الرقمية المستخدمة مع ثبات الاتساق الداخلي — اعتبار القيم التي تبلغ أو تزيد عن 0.70 ملائمة للأغراض البحثية، وتفضيل ارتفاعها عن 0.80 للأغراض التطبيقية. وتم استقصاء ثبات الإعادة لدى العينة العيادية فقط، باستخدام بيانات عينة فرعية تراوح حجمها بين 15 و19 فرداً على اختلاف المقاييس العيادية ومقاييس الصدق. وجاءت النتائج بأن واحداً فقط من مقاييس الصدق زادت قيمة ثباته عن المحك المعتمد، وهو مقياس التصحيح/الدفاعات، فيما تم هذا لأربعة من المقاييس العيادية، وهي: مقياس التوهم المرضي والهيستيريا والانحراف السيكوباتي والفصام. ومع ما هو معروف من أن قيم ثبات الإعادة لمقاييس المفاهيم العيادية تتأثر بالتحسن الذي قد يطرأ على المصابين (Groth-Marnat & Wright, 2016)، غير أن هذا ربما مُستبعد في نتائج الدراسة الحالية لسببين. الأول أن كل أفراد العينة المرضية مستقرين عيادياً؛ بمعنى لا توجد لديهم أية أعراض حادة خلال فترتي تطبيق المقياس. والثاني أن الفاصل بين التطبيقين ليس طويلاً إلى درجة تسمح بظهور تحسن إضافي. ويلاحظ وجود ارتفاع نسبي لقيم الثبات بالإعادة (0.50 — 0.81، وسيط = 0.67) بالمقارنة مع قيم ثبات ألفا (0.45 — 0.83، وسيط = 0.61). أي بعبارة أخرى، انخفاض قيمة الخطأ العشوائي الناتج عن اختلاف الفترة الزمنية عن قيمة الخطأ الخاص بالاتساق الداخلي.

وبالنظر لمجمل نتائج الثبات لدى العينتين، يبدو أن مقياس الفصام هو الوحيد الذي أظهر قيم ثبات ملائمة عندها جميعاً؛ فيما كان مقياس التوهم المرضي ملائماً للعينة العيادية فقط، ومقياس السيكاثينيا ملائماً للعينة غير العيادية فقط. فيما يتعلق بقية المقاييس فهي إما تقل قيم ثباتها المختلفة عن محك 0.70 لدى الكل، وإما أنها قد بلغت هذه القيمة ولكن في واحد فقط من نوعي الثبات المستخدمة مع العينة المرضية كمقاييس التصحيح/الدفاعات والاكتئاب والهيستيريا والانحراف السيكوباتي والسيكاثينيا لدى هذه العينة. ومع فائدة مؤشرات الثبات المذكورة، فإنه لايزال هناك حاجة بطبيعة الحال لمزيد من استجلاء الكفاءة السيكومترية للمقاييس من خلال تفحص مؤشرات صدقها.

مؤشرات الصدق:

جرى التحقق من مدى وجود فروق جوهرية بين العينتين العيادية وغير العيادية على مقاييس الصيغة المختصرة لاختبار مينيسوتا متعدد الأوجه للشخصية في عدة تحليلات إحصائية متتابعة، وذلك أخذاً بالاعتبار اعتدالية توزيع الدرجات واحتمالية إسهام متغيري الجنس والعمر كمتغيرات دخيلة محتملة في إحداث الفروق. وأخيراً مدى نقاء القدرة التمييزية للمقاييس منفردة – حال وجودها – وعدم إمكانية عزو هذه القدرة لأثر الارتباط بمقاييس أخرى ترتبط بالمقياس.

وجاءت النتيجة النهائية بقدرة أربعة مقاييس فرعية فقط على التمييز بين العينتين تمييزًا نقيًا، أي بعد عزل إسهام المقاييس الأخرى المرتبطة بالمقياس، وغير متأثر بمتغيرات دخيلة كالعمر والجنس. وتلك مقاييس الكذب والتصحيح والاكتئاب والانحراف السيكوباتي. وكما هو متوقع، أظهرت العينة العيادية مستويات أعلى من غير العيادية على هذه المقاييس. غير أنه من غير المتوقع ألَّا تتمايز العينتين في بقية المقاييس: الخطأ والتوهم المرضي والهيستيريا والبارانويا والسيكاثينيا والفصام والهوس الخفيف.

وتختلف هذه النتيجة مع ما أشار إليه مُعد النسخة العربية الحالية من قدرة فقرات الاختبار على التمييز "...بين ما هو سوي وما هو مرضي في البيئة السعودية..."، وأن "الاختبار في صورته الحالية ميز بين المجموعة السعودية غير السوية من المرضى المترددين على العيادة النفسية وبين المجموعة السوية من المواطنين السعوديين"، و "أن المجموعة السعودية غير السوية حصلت على درجات عالية في جميع المقاييس الإكلينيكية..." (الطويل، 1984، ص. ص. 3-4)، وذلك دون تقديم البيانات الإحصائية الخاصة بهذه التحليلات.

وفي تفسير هذه النتيجة، ربما لا يمكن عزوها إلى استقرار الأعراض لدى العينة العيادية، ومن ثم تلاشي الفروق بينهم وبين العينة غير العيادية. وهذا لسببين: الأول، أن هذا الاستقرار لا يعني بالضرورة وصول الأعراض من حيث شدتها إلى المستوى الطبيعي، فمن المرجح أن يمروا حالياً فيما يعرف بالمرحلة دون العيادية Subsyndromal، إذ تظهر لديهم أعراض متبقية Residual Symptoms، وهي أعراض تقل شدتها عن المستوى الحاد والدال عيادياً فيما لم تصل بعد إلى ما يمكن اعتباره المستوى الطبيعي (Sadock, Sadock, & Ruiz, 2017)، لاسيما وهم لايزالون مستمرين في تلقي الخدمة المهنية. أما السبب الثاني، فهو أنه حتى لو وصل أفراد العينة العيادية إلى مرحلة التعافي النسبي، سواء أكان هذا بزوال الأعراض المتبقية أو ارتفاع مستويات التعافي الشخصي Personal Recovery عندهم بصرف النظر عن شدة الأعراض؛ فمن غير المرجح أن تختفي الفروق بين أفراد العينة العيادية والعينة غير العيادية على هذا النحو الحاد، لاسيما في مقاييس المفاهيم غير الذهانية.

فإذن، يبدو أنه من الممكن القول إن عدم وجود الفروق عائد غالباً إلى ضعف حساسية هذه المقاييس للمفاهيم المقاسة. وهذا أمرٌ يمكن أن يعود– كما اقترح في تفسير نتائج الثبات– إما إلى عدم مواكبة محتوى المقاييس لما يمكن أن يكون قد طرأ على المفاهيم المقاسة من تبدل بفعل التغير الاجتماعي، ومن ثم فقدانها للقدرة التمييزية؛ أو تحيزها الثقافي للثقافة الأصلية (الأمريكية) في التعريفات المفاهيمية التي أُسِّست عليها. وهذه افتراضات يمكن التحقق منها في دراسات لاحقة. وعلى أية حال، فالنتيجة النهائية هي أن هذه المقاييس تفتقد إجمالاً إلى القدرة التمييزية (الصدق)، وهو ما قد يجعل استخدامها السيكومتري غير صائب.

وتضيف نتائج فحص العلاقة بين هذه المقاييس ومقاييس قائمة مراجعة الأعراض لدى العينة غير العيادية مؤشراً إضافياً للحكم على صدقها. ولقد استُخرجت معاملات ارتباط دالة إحصائياً بين جميع المقاييس الفرعية لاختبار مينيسوتا المختصر مع جميع

مقاييس قائمة مراجعة الأعراض على نحو إيجابي ودال إحصائياً، الأمر الذي قد يُعد، للوهلة الأولى، مظهراً داعماً لصدق هذه المقاييس. غير أن نمط هذه الارتباطات لا يُظهر وجود خصوصية فيها، فقد ارتبط الكل مع الكل بقيم متقاربة

نسبياً. وهذا مالا يفترض أن يظهر في هذا المقياس، ولاسيما أن أحد الأغراض الأساسية لتصميمه سواء في نسخته الأصلية الطويلة (Hathaway & McKinley, 1940)، أم المختصرة التي يمثلها المقياس الحالي موضوع هذه الدراسة (Kincannon, 1968) هو المساعدة في تصنيف الشكاوى النفسية (التشخيص الطبنفسي) وإحكام قرارات تعيين التشخيصات الفارقة Differential Diagnoses (Groth-Marnat & Wright, 2016). وبتحليل مصفوفة هذه الارتباطات عاملياً، ظهر عاملان مترابطان (ر = 0.67). ولقد تشبعت مقاييس قائمة الأعراض على الأول بشكل نقي، فيما تشبعت جميع مقاييس النسخة المختصرة لاختبار مينيسوتا على الثاني عدا مقياس الهوس الخفيف، إذ تشبع على الأول، وإن كان هذا بقيمة منخفضة نسبياً. ومع هذا الاختلاف غير المتوقع في تشبعات المقاييس الفرعية؛ فلوحظ ارتفاع نسبة التباين الذي فسره عامل مقاييس قائمة مراجعة الأعراض (60.91%) مقارنةً مع النسبة المنخفضة من التباين الذي فسره عامل مقاييس النسخة المختصرة لاختبار مينيسوتا وهو 10.16% فقط. وتقل هذه النسبة المفسرة كثيراً عما هو متوقع في حال تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة (Tabachnick & Fidell, 2007).

وفي السياق ذاته، يبدو أن قيم هذه الارتباطات بين المقاييس لا تدعم الصدق التباعدي أو التمايزي Divergent للمقياس، بقدر دعمها لصدقه التقاربي Convergent. فمع أن مقاييس مينيسوتا الفرعية ترتبط جوهرياً بقيم مناسبة إلى حد ما مع ما يُفترض أن ترتبط به من مقاييس قائمة مراجعة الأعراض، فإنها ترتبط أيضاً، بقيم مقاربة جداً، مع مقاييس أخرى أقل علاقة. ومثال ذلك ارتباط مقياسي التوهم المرضي والاكتئاب من مينيسوتا بالمقاييس المناظرة مفاهيمياً لهما من قائمة مراجعة الأعراض، وهي الأعراض الجسمية والاكتئاب على التوالي، غير أنهما يرتبطان في الوقت نفسه مع مقاييس أخرى بقيم مقاربة بالرغم من كونها أقل ارتباطًا بها كما يُفترض نظرياً.

مثال آخر يتمثل في ارتباط مقياس الاكتئاب من مينيسوتا مع مقياسي الوسواس القهري والاكتئاب من قائمة مراجعة الأعراض بقيم متقاربة، ر= 0.60 و ر= 0.59 على التوالي، في حين كان من المفترض أن يرتبط بالاكتئاب بقيمة أعلى. كما ارتبط مقياس الانحراف السيكوباتي بمقياس العدائية بقيمة أقل من ارتباطه بأغلب مقاييس قائمة الأعراض الأخرى (ر=0.37). وبالمثل، ارتبط مقياس السيكاثينيا من مينيسوتا بمقياس الوسواس القهري بمعامل ارتباط قدره 0.68، وهي أقل من قيمة ارتباطه بمقياس الاكتئاب (0.70).

ما يمكن الخلوص إليه من مجمل نتائج هذه الدراسة، أنه لا يوجد من مقاييس الصيغة العربية المختصرة من مقياس مينيسوتا متعدد الأوجه للشخصية ما يمكن القول إنه قد استوفى الشروط السيكومترية الضرورية. فمثلاً، فيما كان مقياس الفصام هو الوحيد الذي أظهر قيم ثبات ألفا وإعادة تطبيق ملائمة لدى كلا العينتين، لم يظهر أن لهذا المقياس قدرةً على التمييز بين الأسوياء والمرضى. ومن جهة أخرى، فالمقاييس الأربعة التي ميزت جوهرياً بين هاتين الفئتين، وهي الكذب والتصحيح والاكتئاب والانحراف السيكوباتي، لم تتسم بقيم ثبات ملائمة. وعليه، فليس من المحتمل أن يعود استخدام هذه الأداة بالفائدة على الممارسة العيادية، سواء لأغراض الفرز الأولي Screening، أم لمساعدة في تصنيف المشكلات النفسية، أو حتى لمتابعة تطور الأعراض والنتائج العلاجية. غير أنه، بالرغم من ذلك، لا ينبغي اعتبار نتائج هذه الدراسة عامةً وهذه الخلاصة الإجمالية خاصةً، بمعزل عن حدود هذه الدراسة.

ومن هذه الحدود أنه جرى استخدام عينة عيادية مختلطة Mixed، تمثل طيفاً واسعاً غير متجانس من الأعراض المرضية. وربما ستكون النتائج أكثر حسماً ووضوحاً لو استخدمت عدة عينات مرضية تمثل كل منها فئة مرضية خالصة، ووظفت كل منها في تقييم أداء المقياس الفرعي الأقرب لها. من ذلك أن يكون هنالك عينة من المشخصين

بالاكتئاب دون وجود أي تشخيصات أخرى مصاحبة، لتقييم مقياس الاكتئاب. بالرغم من أن هذا المطلب، مع ما يبدو من الحاجة له ظاهري، ربما ليس بذات الأهمية على ضوء النتائج العلمية الحديثة. تضافرت عدد من الدراسات الحديثة في بُنية الاضطراب النفسي على عدم دقة التصنيفات التي تقترحها أنظمة التشخيص الطبنفسية السائدة، كالنظام التشخيصي والإحصائي الخاص برابطة الطب النفسي الأمريكية (American Psychiatric Association, 2013)، وعدم دقة الحدود التي تقررها بين الفئات التشخيصية، فيما اقترحت نُظم تصنيفية بُعدية Dimensional (Kotov et al., 2017)، تضمن بعضها اقتراح وجود عامل عام واحد للاضطراب النفسي (Caspi et al., 2014). وعليه، فربما ثمة ما يعزز صحة توظيف مثل هذه العينة المختلطة. غير أنه ينبغي التنبه إلى أنه تم اختيار أفراد هذه العينة العيادية وفقاً لكونهم يتلقون خدمة عيادية وقت تطبيق الأداة، من ضمن محكات تضمين أخرى، ولم يتم التحقق من استيفائهم لمحكات التشخيصات الطبنفسية بتطبيق مقابلات تشخيصية مقننة كمعيار ذهبي Golden Standard متعارف عليه في هذا المجال.

وبالمثل، فلم يتم التحقق بشكل قاطع من خلو أفراد العينة غير العيادية من أي شكاوى نفسية قابلة للتشخيص Diagnosable، غير أن السؤال المتضمن في قائمة البيانات الديموغرافية عن مدى وجود تاريخ طبنفسي لديهم، واستبعاد من أجابوا عنه بنعم، ربما وفر ضمانةً ولو جزئية لهذا الأمر. عموماً، لعل الدراسات اللاحقة تُعيد التحقق من نتائج الدراسة الحالية باستخدام عينات عيادية وغير عيادية تم التحقق من دقة تصنيفها باستخدام مقابلات تشخيصية مُقننة.

المراجع:

البحيري، عبد الرقيب أحمد. (1984). *قائمة مراجعة الأعراض*. مكتبة النهضة المصرية.

البحيري، عبد الرقيب أحمد. (2005). *قائمة الأعراض المعدلة (SCL-90-R)*. مركز الإرشاد النفسي والتربوي، أسيوط.

التويجري، محمد بن عبدالمحسن؛ السبيعي، عبدالله بن سلطان؛ الغامدي، صالح بن علي؛ القحطاني، سليمان بن محمد؛ نيازي، عبدالمجيد بن طاش.(ب ت). *معايير مهنية للأخصائي النفسي في مستشفيات الصحة النفسية والأمل ودور رعاية الأحداث*. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، الرياض.

دربشي، جميلة محمد حسين. (2015). اضطراب الشراء القهري وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية الأخرى. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 57، 341-370.

الرويتع، عبدالله صالح عبدالعزيز. (2002). الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي: الانبساط ووجهة الضبط في الصحة. *رسالة التربية وعلم النفس*، 18، 207-232.

الزهراني، صالح عبد العزيز. (2012). *الهوية الاجتماعية الجنوسية وعلاقتها بأيديولوجية الدور الجنوسي والتوافق النفس–اجتماعي: دراسة للذكور والإناث السعوديين بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود.

الطريري، عبد الرحمن سليمان (1986). تقرير غير منشور عن الصيغة المختصرة لاختبار الشخصية متعدد الأوجه المقننة على البيئة السعودية مُوجه لرئيس قسم علم النفس بجامعة الملك سعود.

الطريري، عبد الرحمن سليمان. (1996). الأعراض المرضية عند مراجعي المستشفيات النفسية في ضوء بعض المتغيرات .*مجلة كلية الآداب*، جامعة الإسكندرية، 45 ،182 – 81 .

الطويل، عثمان عبدالله. (1984). *الصيغة المختصرة لاختبار الشخصية المتعدد* الأوجه. ب. ن.

العتيبي، فالح بن صنهات. (2011). *دور الأخصائي النفسي الإكلينيكي من وجهة نظر العاملين في المستشفيات الحكومية في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

فرج، صفوت. (1985). تقرير غير منشور عن الصيغة المختصرة لاختبار الشخصية متعدد الأوجه المقننة على البيئة السعودية مُوجه لرئيس قسم علم النفس بجامعة الملك سعود.

المحارب، ناصر إبراهيم والنعيم، موضي فهد. (2002). *المشكلات الاجتماعية والنفسية للمراهقين في المملكة العربية السعودية* .الرياض : مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

المحارب، ناصر إبراهيم. (1999). مقياس الاتجاهات غير الفعالة المختصر : خصائصه السيكومترية وعلاقته بأعراض الاكتئاب والقلق لدى عينة من الطلاب السعوديين :مبحث في خصوصية الاستعراف .*مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، جامعة المينا، 31 ، 9-67.

المحارب، ناصر إبراهيم. (2005). أعراض الاكتئاب والقلق لدى الطلاب والطالبات في المملكة العربية السعودية :متى تبدأ الفروق؟ *مجلة دراسات– العلوم التربوية*، 32 (1)، 111-127.

Albohairy, A. A. (1984). *Symptom Checklist 90 (In Arabic*): Maktabat An'nahdah Almisriah (Egyptian Renaissance Bookshop). Egypt. .

Albohairy, A. A. (2005). *Symptom Checklist 90 Revised (SCL-90-R) (In Arabic)*: Psychological and Educational Center, As'siwt, Egypt.

Almuharib, N. (1999). Appreviated version of DAS: psychometric properties and links with depression and anxiety in a sample of Saudi students: an inquiry into cognitive specificity (In Arabic). *Journal of arts and human sciences, 31*, 9-67.

Almuharib, N. (2005). Symptoms of depression and anxiety in male and female students in Saudi Arabia: when do differences begin? (In Arabic). *Dirasat Journal-educational sciences, 32*(1), 111-127

Almuharib, N., & Alnoai'im, M. (2002). *Social and Psychological Problems amongst Adolescents in Saudi Arabia (In Arabic)*: King Abdulaziz City for Science and Technology, Riyadh

Alotaibi, F. S. (2011). *The Role of the Clinical Psychological Specialist in the Opinion of the Workers in the Governmental Hospitals in Riyadh City (In Arabic).* Unpublished Master thesis. Naif Arab university for Security Sciences

Alruwaita, A. (2002). Cultural specificity of the Saudi society: the extraversion and health locus of control (In Arabic). *Journal of Education and Psychology (Risalat at'trbiyah wa ilm an'nafs)*(18), 207-233.

Altawai'l, O. A. (1984). *Appreviated version MMPI (In Arabic)*.

Altoijri, M., Alsobiai, A., Algamdi, A., Alqahtani, S., Niazi, S., & Tash, A. *Professional Standards for Psychologists Working in Mental Health Hospitals, Al'amal Complex and Youth Care Corrective Centers (In Arabic)*: King Abdulaziz City for Science and Technology. Riyadh.

Altwrairy, A. (1986). Unpublished brief report on the Saudi version of the Appreviated MMPI (Mini-Mult) (In Arabic).

Altwrairy, A. (1996). Psychopathological Symptoms among Users of Mental Health Hospitals According to Some Variables (In Arabic). *Journal of college of arts, 45*, 81–182.

Alzahrani, S. (2012). *Gender Social Identity: Its Relationship with Gender Role Ideology and The Psychosocial Adjustment: A comparative study of Saudi males and females in Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic).* Unpublished PhD thesis, Dept. of Psychology. King Saud University.

Darbashi, J. M. H. (2015). Compulsive buying disorder and its relationship to some other mental disorders (In Arabic). *Arabic Studies in Education and Psychology, 57*, 341-370.

American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), National Council on Measurement in Education (NCME), & Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing (U.S.). (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC.: AERA.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychological Association 2015 .(2016) .*survey of psychology health service providers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing* (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

British Psychological Society Division of Clinical Psychology. (2010). *The core purpose and philosophy of the profession*. Leicester, UK.: British Psychological Society.

British Psychological Society Division of Clinical Psychology. (2014). *Understanding Psychosis and Schizophrenia*. Leicester, UK : .British Psychological Society.

Caspi, A., Houts, R. M., Belsky, D. W., Goldman-Mellor, S. J., Harrington, H., Israel, S., . . . Moffitt, T. E. (2014). The p Factor: One General Psychopathology Factor in the Structure of Psychiatric Disorders? *Clinical psychological science : a journal of the Association for Psychological Science, 2*(2), 119-137. doi: 10.1177/2167702613497473

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*(78), 98-1 .04

Derogatis, L. R., Lipman, R. S., & Covi, L. (1973). SCL-90: an outpatient psychiatric rating scale--preliminary report. *Psychopharmacol Bull, 9*(1), 13-28 .

Faraj, S. (1985). Unpublished brief report on the Saudi version of the Appreviated MMPI (Mini-Mult) (In Arabic)

Field, A. (2005). *Discovering Statistics using SPSS* (2nd ed.). London: SAGE Publications Ltd.

Fisher, W. P. (2008). The Cash Value of Reliability. *Rasch Measurement Transactions, 22*(1), 1160-1163 .

Gaines, L. S., Abrams, M. H., Toel, P., & Miller, L. M. (1974). Comparison of the MMPI and the Mini-Mult with alcoholics. [Comparative Study]. *J Consult Clin Psychol, 42*(4), 619 .

Grayson, D. (2004). Some Myths and Legends in Quantitative Psychology. *Understanding Statistics, 3*(2), 101-134. doi: 10.1207/s15328031us0302_3

Gregory, R. (1996). *Psychological Testing: History, principles, and application* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Groth-Marnat, G., & Wright, A. J. (2016). *Handbook of Psychological Assessment* (6th ed.): Wiley.

Harford, T., Lubetkin, B., & Alpert, G. (1972). Comparison of the standard MMPI and the Mini-Mult in a psychiatric outpatient clinic. *J Consult Clin Psychol, 39*(2), 243-245 .

Hathaway, S. R., & McKinley, J. C. (1940). A Multiphasic Personality Schedule (Minnesota). I: Construction of the schedule. *Journal of Psychology, 10*, 249–254 .

Health Professions Council, & . (2009). *Standards of Proficiency: Practitioner Psychologists*. London, UK.: Health Professions Council.

Hobbs, T. R. (1974). Scale equivalence and profile similarity of the Mini-Mult and MMPI in an

O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and velicer's MAP test. [Research Support, Non-U S Gov't]. *Behav Res Methods Instrum Comput, 32*(3), 396-402 .

Palmer, A. B .(1973) .A comparison of the MMPI and Mini-Mult in a sample of state mental hospital patients. [Clinical Trial Randomized Controlled Trial]. *J Clin Psychol, 29*(4), 484-485 .

Percell, L. P., & Delk, J. L. (1973). Relative usefulness of three forms of the Mini-Mult with college students. *J Consult Clin Psychol, 40*(3), 487 .

Pulvermacher, G. D., & Bringmann, W. G. (1971). The Mini-Mult Used with French-Canadian College Students. *Psychol Rep, 29*(1), 134-134. doi: doi:10.2466/pr0.1971.29.1.134

Royston, P. (1991). Estimating departure from normality. *Stat Med, 10*(8), 1283-1293 .

Rybolt, G. A., & Lambert, J. A. (1975). Correspondence of the MMPI and Mini-Mult with psychiatric inpatients. [Comparative Study]. *J Clin Psychol, 31*(2), 279-281 .

Sadock, B., Sadock, V. A & ،.Ruiz, P. (2017). *Kaplan & Sadock's Concise Textbook of Clinical Psychiatry* (4th ed.): Wolters Kluwer.

Shields, P. E. (1975). *Use of a Short Form of the Minnesota Multiphasic Personality Inventory with Alcoholics.* Unpublished Master's Thesis, Dept. of Psychology Loyola University Chicago. Retrieved from http://ecommons.luc.edu/luc_theses/2883

Tabachnick, B., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education, Inc.

В.П.Зайцев. (2004). Психологический тест СМОЛ (In Russian). *Актуальные вопросы восстановительной медицины (http://www.nmc-radix.com/to_be_read/SMOL_2004.html* (*Accessed on: 1/10/2017, 2*, 17-19 .

outpatient clinic. [Comparative Study]. *J Clin Psychol, 30*(3), 349-350 .

Hobbs, T. R., & Fowler, R. D. (1974). Reliability and scale equivalence of the Mini-Mult and MMPI. [Clinical Trial Randomized Controlled Trial]. *J Consult Clin Psychol, 42*(1), 89-92 .

Hoekstra, R., Kiers, H. A., & Johnson, A. (2012). Are assumptions of well-known statistical techniques checked, and why (not)? *Front Psychol, 3* .(137)

Hogan, T. P., & Brooke, C. (2007). *Psychological Testing: A Practical Introduction* (2nd ed.): John Wiley & Sons.

Huisman, R. E. (1974). Correspondence between Mini-Mult and standard MMPI scale scores in patients with neurological disease. [Comparative Study]. *J Consult Clin Psychol, 42*(1), 149 .

Kincannon, J. C. (1968). Prediction of the standard MMPI scale scores from 71 items: the mini-mult. *J Consult Clin Psychol, 32* .325-319 ،(3)

Kotov, R., Krueger, R. F., Watson, D., Achenbach, T. M., Althoff, R. R., Bagby, R. M., . . . Zimmerman, M. (2017). The Hierarchical Taxonomy of Psychopathology (HiTOP): A dimensional alternative to traditional nosologies. *J Abnorm Psychol, 126* ،(4) .477-454

Messick, S. (1994). Validity of Psychological Assessment: Validation of Inferences From Persons' Responses and Performances as Scientific Inquiry Into Score Meaning. *ETS Research Report Series, 1994*(2), i-28. doi: 10.1002/j.2333-8504.1994.tb.01618x

Mirzamani, S. M., Karaminia, R., Salimi, S. H., & Besharat, M. A. (2005). The Validity Scales of the Short Form of MMPI in Farsi (In Farsi) *Journal of Iranian Psychologists, 1* .(4)

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill Publishing.

Clinical Psychometric Assessment of an Appreviated Version of MMPI – The Mini-Mult

Ahmad Kassab S. Alshayea
Department of Psychology, College of Education, King Saud University

Submitted 27-11-2017 and Accepted on 28-01-2018

Abstract: Availability of psychometrically sound tools is necessary for the psychological assessment process to fulfill its aims, whether for research or applied purposes. This study was set up to look at the psychometric properties of the Arabic version of the Mini-Mult, a brief version of MMPI, that has been in use for a long time while its psychometric appropriateness is largely unknown.
In this psychometric correlational cross-sectional design study, the measure was administered to a clinical (n = 155; 18.7% females; mean age: 31 ±9.46) and non-clinical (n = 260; 38.5 females; mean age: 22 ±2.20) samples.
Cronbach's α ranged in the clinical sample from 0.45 to 0.83 (median: 0.61), and between 0.31 and 0.78 (median: 0.51) in the non-clinical sample. Test-retest indices were between 0.50 and 0.81 (median: 0.67). Corrected item-total correlations were generally low in both samples. Controlling for gender and age, final analyses showed that only four measures, out of 11 measures, significantly differentiated between the two samples: lie, correction, depression and psychopathic deviation. All Mini-Mult measures associated positively with measures of the SCL-90. However, pattern of correlations does not appear to support divergent or convergent validity of these measures, as indicated by means of factor analysis.
Overall, findings do not seem to support the psychometric appropriateness of the Arabic version of Mini-Mult. Hence, depending on the level of confidence allowed by this study's method and data, use of this measure in both clinical research and applied settings is not recommended. Findings were discussed in light of classical test theory and psychopathological theory.

Key words: Psychological Assessment, Psychometric properties, Mini-Mult, Psychological Disorder, Clinical Psychology

دعم الأصدقاء كمتغير وسيط في العلاقة بين التعرض لخبرات الإساءة بمرحلة الطفولة واضطراب الشخصية التجنبية لدى عينة من المراهقين

نشوة كرم أبوبكر

قسم علم النفس– كلية التربية – جامعة القصيم

قدم للنشر 1439/3/13هـ - وقبل 1439/5/13هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تحديد الدور الوسيط لدعم الأصدقاء فى العلاقة بين التعرض لخبرات الإساءة بمرحلة الطفولة واضطراب الشخصية التجنبية لدى عينة من المراهقين، وتحديد الفروق بين الأكثر والأقل تعرضاً لخبرات الإساءة على كل من الدعم المدرك من الأصدقاء، واضطراب الشخصية التجنبية، واستُخدِم مقياس الدعم المدرك من الأصدقاء من إعداد الباحثة، ومقياس خبرات الإساءة، ومقياس اضطراب الشخصية التجنبية، وتكونت العينة من 400 مراهق، بالمرحلة الثانوية بمصر (تم اختيار 104 تعرضوا للإساءة، 105 غير معرضين للإساءة اعتماداً على الإرباعي الأعلى والأدنى على مقياس خبرات الإساءة)، وتم التحقق من فروض الدراسة باستخدام برنامجي Amos ، SPSS . أشارت نتائج الدراسة إلى قبول النموذج المفترض حيث كان الدعم المدرك من الأصدقاء يتوسط العلاقة بين التعرض لخبرات الإساءة بمرحلة الطفولة واضطراب الشخصية التجنبية لدى المراهقين، ووجدت فروق دالة بين الأكثر والأقل تعرضاً لخبرات الإساءة على مقياس اضطراب الشخصية التجنبية وأبعاده الفرعية، وأوصت الدراسة بأهمية إلقاء الضوء على المشكلات النفسية التى يعاني منها المراهقون من جراء تعرضهم لخبرات الإساءة، وأهمية مواصلة البحث في مثل هذه الموضوعات.

الكلمات المفتاحية: خبرات الإساءة، دعم الأصدقاء، اضطراب الشخصية التجنبية.

المقدمة:

تعد ظاهرة إساءة معاملة الأطفال من أكثر الظواهر التي حظيت باهتمام الباحثين في العلوم النفسية والاجتماعية والصحية؛ وذلك لتعدد التأثيرات التي قد تتركها في المساء إليهم، والتي قد تشمل النواحي النفسية، أو الاجتماعية، أو الجسدية، أوالتعليمية، فضلاً عن تزامن حدوث الإساءة بمرحلة الطفولة، تلك المرحلة التى تتشكل فيها شخصية الفرد، والتي تعد بمنزلة الركيزة الأساسية لتمتع الفرد بالسواء النفسي، وهو ما أشار إليه

كل من فرويد وأدلر أن الشخصية تتكون خلال السنوات الخمس الأولى من الحياة (عبد الرحمن، 1998: 167). إذ تتشكل الشخصية، و يتأثر الطفل بالخبرات الإيجابية والسلبية التي يمر بها. الأمر الذي يفاقم من عواقب تعرض الأطفال للإساءة.

وتتعدد صور الإساءة، فقد توجد فى المدرسة، إذ توجه الإساءة من المعلمين للطلاب؛ أو المؤسسات الاجتماعية إذ تعرض الأطفال المقيمين أو المترددين عليها للضرب والتعنيف؛ أو الأسرة فقد يسيئ الآباء أو من ينوب عنهم معاملة أبنائهم، فعلى الرغم من أن الآباء يهدفون إلى تنشئة أبنائهم التنشئة السليمة الصالحة؛ بل يسعون ليكون أبناؤهم في أفضل حال؛ باذلين ما في وسعهم لتوفير سبل الحياة الكريمة لأبنائهم، فنظراً لعدم الدراية بأساليب المعاملة الوالدية الصحيحة؛ أو زيادة الضغوط الأسرية بشتى أنواعها؛ فإنهم قد يسيئون معاملة أبنائهم عن قصد أو دون قصد. وقد أشار عبدالله (2000) إلى تعدد أسباب إساءة معاملة الأطفال: فهمنا ما يتعلق بالوالدين، و المشكلات الأسرية، و أساليب التنشئة الخاطئة.

لقد بدأ الاهتمام بدراسة إساءة معاملة الأطفال بعد عام 1974، عندما أُنشئ المركز القومي للإساءة وإهمال الأطفال بالولايات المتحدة الأمريكية (وولف، 2003)، فضلاً عن إسهامات هنري كمب Henry Kempe طبيب الأطفال، الذي يعدُّ من أوائل من اهتموا بقضية الإساءة للأطفال، وذلك من خلال عمله بالمستشفيات، وملاحظاته للآثار الجسدية الناتجة عن الإساءة (Richard & Jill 2013) وفي الآونة الأخيرة اتسع مجال الإساءة للأطفال، فبعد أن كان قاصراً على الإساءة بالمنزل؛ شمل قطاعات أخرى في المجتمع منها الإساءة بالمؤسسات التعليمية، كدراسة Bannister (2017) ودراسة Campbell and George (2016)، كما وضعت قوانين للذين يسيئون للأطفال تفيد بمعاقبة المعلمين حال إساءتهم للأطفال، كما ألقوا الضوء على تأثير الإساءة الأسرية على الأبناء بعد التحاقهم بالمدرسة؛ وأظهرت الدراسات أن من أسباب تسرب التلاميذ هي تعرضهم للإساءات الجسدية والنفسية والإهمال الأسري Sofuoğlu, et al. (2016)وتناولت أبحاث أخرى الإساءة وأثرها في المجال الصحي (2017) Petska, Gordon, Jablonski and Sheets، والتي كان مفادها أن تعرض الأطفال للإساءة يزيد من صعوباتهم الصحية، وهو ما يشير إلى تفاقم ظاهرة الإساءة، واتساع مجالها، لتشمل مجالات عدة.

وتشير الدراسات إلى أن الذكور أكثر تعرضاً للإساءة، كما كان منخفضو المستوى الاقتصادي أكثر تعرضاً للإساءة (رضا وآخرون، 2012)، (الصويغ، 2003).

فتعرض الأطفال لأشكال الإساءة الجسمية والنفسية والانفعالية: كالرفض والإهمال وغيرها من صور الإساءة تتنبأ باضطراب صحة الطفل مستقبلاً، كما قد يؤدي التعرض لخبرات الإساءة بمرحلة الطفولة إلى ظهور أعراض تشير لبعض الاضطرابات النفسية لديهم (Angelo, Michelle and Eileen 2009) وهو ما أكده كل من (2014) Rizvi and Najam فأشار إلى أن إساءة الوالدين النفسية لأطفالهم ترتبط بمشكلات الصحة النفسية في مرحلة المراهقة مثل: مشكلات الفعّالية، والقلق، وصعوبات الانتباه وفرط الحركة، والعناد، والمشكلات السلوكية، و الوسواس القهري، واضطراب ما بعد الصدمة.

ويأتي دور الأسرة كأهم وأول مؤسسة لعملية التنشئة الاجتماعية ودورها الفعَّال في عميلة المساندة الاجتماعية للفرد، والتي تزوده بالدعم النفسي والاجتماعي، وتوفر له مقومات الحياة الكريمة، وهو الدور المنشود من الأسرة، والذي يؤدي بدوره إلى نشأة أفراد أسوياء يتمتعون بالصحة النفسية والاستقرار النفسي، ويتجنبون التعرض للأمراض والاضطرابات النفسية. ويصاحب تعرض الطفل للإساءة افتقاره للدعم والمساندة النفسية من أسرته، وهو ما توصلت إليه دراسة Time (2014) التي أكدت على الدور الفعَّال للدعم الاجتماعي في خفض أعراض الصدمات النفسية للأطفال المساء إليهم. وكذلك دراسة Lamis, Wilson, King and Kaslow (2014) التي ركزت على تأثير الدعم الاجتماعي في زيادة التفاعل الاجتماعي للمساء إليهم.

ويمكن أن يوفر الأصدقاء الدعم النفسي والاجتماعي للمراهق المساء إليه، ويعوضونه ما سبق أن افتقده وما زال يفتقده في حياته الأسرية، خاصة إذا ما كانوا يشاركونه نفس الميول والاهتمامات، بل وقد يعانون من نفس المشكلات. وفي مقالة أعدها Arinson (2016) أشار إلى أن حوالي 8% من الجرائم سببها التعرض للإساءة، وأكد على أهمية دور دعم الأصدقاء للأفراد المعرضين لخبرات الإساءة، وأن الإساءة بمرحلة الطفولة تجعل حياتهم في الكبر أكثر بؤساً. وقد يلجأ المراهق لجماعات الرفاق والأصدقاء ليحصل على الدعم النفسي والاجتماعي الذي يفتقده من أسرته التي تلقي منها الإساءة، الأمر الذي قد يَحول دون تعرضه للاضطرابات النفسية.

إن الإساءة لا تقتصر آثارها على ما يمكن أن تحدثه من خبرات مؤلمة فقط، بل قد تتعداها إلى مشكلات واضطرابات نفسية، فيكون الفرد عرضة لظهور بعض سمات الشخصية غير المرغوبة، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن ذوي اضطراب الشخصية التجنبية يكونون أكثر تعرضاً لانخفاض تقدير الذات، وسيادة المعتقدات اللاعقلانية، بل وقد يصل بهم الأمر إلى إدمان الكحوليات. (البحيرى وآخرون، 2014)، (المغازى، 2012)، (الكردى، 2005)، إضافة إلى أن هذا الاضطراب من أكثر العوامل المؤثرة سلباً على الوظائف النفسية للفرد، الأمر الذي يعرضه للقلق والاكتئاب، والعصابية، والتعلق المرضي. (Endrew, 2002) ، (ناصر، 2002). (Eikenaes, Pedersen and Wilberg (2016)، (الشوربجى، 2010)، وهو ما يشير إلى تفاقم المشكلة حال التعرض للإساءة.

مشكلة الدراسة:

تمثل المساندة الاجتماعية الدرع الواقي للفرد من التعرض لأزمات الحياة ، كما أنها قد تحول دون إصابته بالاضطرابات النفسية، وتشمل المساندة الاجتماعية: الأسرة، والجيران، والأقارب، والأصدقاء؛ ويعدُّ المراهقون أكثر احتياجاً لمساندة ودعم الأصدقاء، خاصة وأنه بحكم هذه المرحلة العمرية أكثر ميلاً وارتباطاً بجماعة الرفاق كأحد وسائل التنشئة الاجتماعية.

ومن ثم فتمثل الصداقة والدعم المقدم من الأصدقاء أهمية كبيرة بهذه المرحلة العمرية من حياة الفرد، ويكون الفرد أكثر احتياجاً لدعمهم في حال تعرضه لمعاملة أسرية غير سوية: كالقسوة، والعنف، والتسلط، والإهمال، وغيرها من صور الإساءة؛ التي يستخدمها الوالدان وتمثل خبرات غير سارة راسخة وتلازمه في مراحل حياته اللاحقة، وقد أشارت الدراسات إلى العلاقة بين الدعم الاجتماعي والإساءة كدراسات Gayer- Maguire-Jack and Showalter (2016) anderson, Fearon and Hutchinson and Morgan (2015)، و Time (2014)، ودراسات Lamis et al. (2014)، و غيث (2012)، إسماعيل (2001)، والتي تناولت الإساء والدعم الاجتماعي، وأكدت على دوره الفعَّال في حماية الأفراد من مخاطر الإساءة؛ ومن ذكريات الطفولة المؤلمة والتي تتعدى آثارها لتصل إلى إصابته بالاضطرابات ومشكلات الصحة النفسية في مراحل عمره التالية؛ وهو ما تناولته دراسات كل

من: Infurna, et. Al. (2016)، عبدالخالق (2015) ، Rizvi and Najam (2014)، Sharms (2014)، Johnson (2013) والتي تناولت في مجملها العلاقة بين التعرض لخبرات الإساءة والمشكلات النفسية المصاحبة لها، أو المترتبة عليها.

وهو ما يلقي الضوء على أهمية دراسة المشكلات التي تخلفها الإساءة بمرحلة الطفولة على المراهقين، وكذلك تحديد الدور الوسيط لبعض المتغيرات التي قد تحول دون التعرض لهذه الاضطرابات، ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

هل يتوسط دعم الأصدقاء كما يدركه المراهق العلاقة بين تعرضه لخبرات الإساءة بمرحلة الطفولة واضطراب الشخصية التجنبية ؟

أسئلة الدراسة:

1-هل دعم الأصدقاء يتوسط العلاقة بين التعرض لخبرات الإساءة في الطفولة واضطراب الشخصية التجنبية للمراهقين؟

2-ما الفروق بين الأكثر والأقل تعرضاً لخبرات الإساءة على اضطراب الشخصية التجنبية وأبعاده الفرعية (الكف الاجتماعي، نقص الكفاءة الاجتماعية، الحساسية للتقييم السلبي، التردد في الدخول في المغامرات الشخصية والأنشطة الجديدة).

أهمية الدراسة:

1- إلقاء الضوء على أهمية خبرات الطفولة في تشكيل شخصية المراهق.

2- توضيح الصلة بين الاضطرابات التي قد يتعرض لها المراهقون وبين معاناتهم من خبرات الإساءة بمرحلة الطفولة.

3- تحديد التأثير المباشر وغير المباشر لدعم الأصدقاء كمتغير وسيط في العلاقة بين التعرض لخبرات الإساءة واضطرابات الشخصية.

4- توعية الآباء والأمهات بخطورة أساليب التنشئة الخاطئة على الأطفال، والتي تؤدي إلى الإساءة النفسية والجسدية والإهمال، وما تتركه من آثار سلبية تؤدي بالفرد للتعرض للاضطرابات النفسية.

5- التأكيد على توعية المراهقين بأهمية تكوين صداقات، لما تقدمه من دعم ومساندة لهم، مع التركيز على حسن اختيار الأصدقاء.

6- كما تكمن أهمية الدراسة في الاستفادة من نتائجها في مجال إرشاد وتوجيه المراهقين في المؤسسات التربوية والتعليمية.

أهداف الدراسة:

- اختبار نموذج تحليل المسار لدعم الأصدقاء كمتغير وسيط للعلاقة بين التعرض لخبرات الإساءة واضطراب الشخصية التجنبية.
- تحديد مدى إسهام الدعم المدرك من الأصدقاء كمتغير وسيط في العلاقة بين التعرض لخبرات الإساءة بالطفولة واضطراب الشخصية التجنبية.
- تحديد الفروق في اضطراب الشخصية التجنبية التي ترجع للتعرض لخبرات الإساءة في مرحلة الطفولة.

مصطلحات الدراسة:

- **دعم الأصدقاء: Friends' support**

تعرفه الباحثة بأنه "المساندة النفسية والاجتماعية التي يتلقاها المراهق من أصدقائه".

- **خبرات الإساءة : Experiences of Abuse**

تعرف السيد (2015) خبرات الإساءة: " بأنها سلوك يهدف إلى إيقاع الضرر الجسمي والنفسي للطفل، ويصدر عن أحد الوالدين أو كليهما أو الشخص القائم بالرعاية، وينتج عنه تهديد لأمن الطفل وسلامته.

اضطراب الشخصية التجنبية Avoidant Personality Disorder

يعرف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية DSM 5 الإصدار الخامس اضطراب الشخصية التجنبية بأنه: "نمط سائد من الكف الاجتماعي، ومشاعر النقص، وفرط الحساسية للتقييم من الآخرين، وتتضح هذه الأعراض في مرحلة الرشد المبكر".

وعرفته أرنوط (2016) بأنه: يتكون من الأبعاد الفرعية الآتية:

الكف الاجتماعي: يشير إلى تجنب الفرد للأنشطة التي تتضمن التفاعل البينشخصي الواضح، بسبب خوفه من النقد، وعدم الاستحسان والرفض، فلا ينخرط مع أحد في علاقة إلا بعد أن يتأكد من حبه، كما أنه حذر في علاقاته الحميمية ويمتنع عن أية مشاعر نتيجة خوفه من الرفض.

نقص الكفاءة الاجتماعية: هو رؤية الفرد لنفسه بأنه غير كفؤ اجتماعياً، وغير جذاب شخصياً، وأنه أقل شأناً من الآخرين.

الحساسية للتقييم السلبي: انشغال الفرد بإمكانية انتقاده أو رفضه في المواقف الاجتماعية، وشعوره بالألم البالغ، حتى ولو تعرض لنقد أو رفض بسيط في أحد المواقف، وتوقعه بعدم اهتمام الآخرين لما يقول، وأنه إذا تحدث سيحكم عليه الآخرون بالخطأ، لذلك يفضل الصمت، ويتصف بالحساسية.

التردد في الدخول في المغامرات الشخصية والأنشطة الجديدة: ويقصد به تردد الفرد غير العادي في الخوض في المغامرات الشخصية، أو الانخراط في الأنشطة الجديدة، وخاصة في وجود الغرباء، وذلك لما تسببه له من خزي وحرج.

ويعرف البحيري والحديبى (2014) اضطراب الشخصية التجنبية بأنه: أحد اضطرابات الشخصية الذي يظهر الكف الاجتماعي والشعور بعدم الكفاءة والحساسية المفرطة والتقييم السلبي.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت الإساءة والدعم النفسي:

أشارت دراسة Alex, Jean, Chmelka, Herrenkohl and Herrenkohl (2017) إلى أن عملية التطور الاجتماعي للأطفال المساء معاملتهم تزيد من مخاطر تعرضهم لإدمان المخدرات، وهدفت إلى تحليل مسار العلاقات للوالدين والأقران وخبرات الإساءة للأبناء، وتقودهم لإدمان المخدرات، وتضمنت الدراسة الإساءة: الجسدية، والعاطفية، والعنف، والإهمال، لدى عينة من المراهقين متوسط عمرهم 18 عاماً، ومجموعة من البالغين متوسط عمرهم 36 عاماً، أشارت النتائج إلى وجود ارتفاع لمخاطر سوء معاملة الأطفال، إذ أشار تحليل المسار إلى أن الإساءة الجنسية تسهم إيجابياً في التنبؤ بتعاطي المخدرات لدى المراهقين المساء معاملتهم. وارتبط سوء معاملة الأطفال سلبياً بالتعلق بالوالدين، كما ركزت النتائج على أهمية دور الرفاق في التدعيم (السلبي) للتشجيع على التعاطي.

ومجمل نتائج الدراسة تؤيد نظريات التطور الاجتماعي، التي تفترض أن وجود أحداث اجتماعية كسوء معاملة الأطفال، والإهمال الوالدي، والميل لجماعة الرفاق (رفاق السوء المشجعين على الإدمان) يقود إلى تعاطي المخدرات (الماريجوانا).

وهدفت دراسة Moreno-manso, García-baamonde, Blázquez-alonso, Pozueco-romero and Godoy-merino (2016) إلى وصف العلاقة بين اضطرابات التفاعل الاجتماعى والاستراتيجيات المعرفية الاجتماعية والاتجاهات لدى الأطفال الضحايا المساء معاملتهم، تكونت العينة من 66 مراهقاً (37 ذكور، 29 إناث) بأسبانيا، تراوحت أعمارهم بين 12 – 17 عاماً، تم قياس التفاعل الاجتماعي، والاستراتيجيات المعرفية الاجتماعية؛ وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اضطرابات التفاعل الاجتماعي لدى المساء إليهم تعيق كفاءتهم الاجتماعية، الأمر الذي يجعل تفاعل المساء إليهم أكثر صعوبة؛ وأرجعت الدراسة نقص التفاعل الاجتماعي

لدى المساء إليهم إلى: الحساسية الاجتماعية، ونقص الثقة بالنفس والتقدير في التفاعل الاجتماعي، وكذلك عدم القدرة على القيادة. كما اتسمت الاستراتيجيات المعرفية الاجتماعية لديهم بنمط معرفي اندفاعي، وجمود التفكير، وعدم الثقة الاجتماعية، والشك في الآخرين، ووجود صعوبات في حل المشكلات الاجتماعية.

وقد قامت دراسات للتعرف على العوامل التي يمكن أن تقي الطفل من إساءة معاملة والديه، ففي دراسة قام بها Maguire-Jack and Showalter (2016) افترضت أن الترابط الاجتماعي بالجيران والدعم والثقة المتبادلة مع الوالدين عملية يمكن من خلالها تحسين عملية تنشئة الأبناء؛ إذ ركزت الدراسة على العلاقة بين الترابط الاجتماعي بالجيران والإساءة للأبناء وإهمالهم، تكونت العينة من 869 من الآباء، بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين الترابط الاجتماعي بالجيران والإساءة والإهمال، وأن الترابط الاجتماعي بالجيران يقي من إساءة الآباء لأبنائهم. فالترابط بالجيران كان بمنزلة مساندة اجتماعية ونفسية للآباء؛ ساعدتهم على التوافق النفسي الأسري، الأمر الذي انعكس على التوافق النفسي للأبناء.

أما دراسة كل من Gayer-anderson, Gayer-anderson, Fearon, Hutchinson and Morgan (2015) فهدفت إلى التحقق من العلاقة بين الإساءة الجنسية والجسدية على الأطفال والدعم الاجتماعي، تكونت عينة الدراسة من 202 فرداً ، تراوحت أعمارهم بين 16 – 64 عاماً، طبق عليهم مقياس خبرات الإساءة للأطفال، ومقياس الدعم الاجتماعي، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين الإساءة الجسدية ومستوى الدعم الاجتماعي، ولم توجد فروق ترجع للجنس، كما أكدت الدراسة تنافي وجود الدعم الاجتماعي والتعرض للذهان لدى الرجال، وكانت النساء الأكثر عرضة للذهان ممن تعرضن للإساءة بمرحلة الطفولة وانخفاض مستوى الدعم الاجتماعي.

وقام Time (2014) دراسة لآثار الدعم الاجتماعي على أعراض الصدمات النفسية لدى الأطفال المعرضين لإساءة جنسية. وتكونت العينة من (187) طفلاً تراوحت أعمارهم بين 8 إلى 12 سنة. وقامت الدراسة على افتراض مفاده أن الدعم الاجتماعي يتنبأ بخفض أعراض الصدمات النفسية الناتجة عن التعرض للإساءة، واستُخدِم مقياس للدعم الاجتماعي، وآخر للإساءة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين تلقي الأطفال للدعم الاجتماعي في سن الثامنة، وتخطيهم لأعراض الصدمات النفسية والآثار المترتبة عليها.

وتناولت دراسة Lamis et al. (2014) العلاقة بين الإساءة البدينة والعاطفية والجنسية للأطفال وكل من الدعم الاجتماعي من الأصدقاء والعائلة، والأداء الاجتماعي، تكونت العينة من 152 طفلاً، تراوحت أعمارهم بين 8 إلى 12 عاماً، طُبِّق عليهم مقياس لإساءة معاملة الأطفال تضمن الأبعاد: الإساءة الجسدية، الإساءة الانفعالية، الإساءة الجنسية، الإهمال العاطفي، الإهمال الجسدي، ومقياس الدعم الاجتماعي، الذي يقيس دعم الرفاق، ودعم الأسرة، ومقياس للوظائف الاجتماعية والتوافقية. أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين الدعم الاجتماعي من الرفاق والأسرة وبين الإساءة وأبعادها الفرعية، كما ارتبط التفاعل الاجتماعي سلبياً بالإساءة، وإيجابياً بالدعم الاجتماعي. وأشارت نتائج تحليل المسار للعلاقة بين الإساءة والدعم الاجتماعي والوظائف الاجتماعية، إلى قبول النموذج المفترض، إذ توسط الدعم الاجتماعي العلاقة بين الإساءة والوظائف الاجتماعية.

وهدفت دراسة غيث (2012) إلى تحديد مستوى الدعم الاجتماعي المدرك للطلبة المراهقين المساء إليهم، والتعرف على مصادر الدعم الاجتماعي الذي يتلقونه، تكونت العينة من 145 (70 طالباً، 75 طالبةً)، اختيروا من أربع مدارس بعمان بالأردن، طبق عليهم مقياس الإساءة والإهمال، ومقياس الدعم الاجتماعي؛ توصلت الدراسة إلى مصادر دعم الأصدقاء ومستوياتها لدى المساء إليهم كانت على النحو الآتي: دعم

المعلومات، يليه الدعم الاجتماعي، ثم الدعم الانفعالي؛ وكانت عينة الدراسة يتعرضون لمستوى مرتفع من الإساءة الوالدية والإهمال، ولم توجد فروق في الإساءة والإهمال والدعم الاجتماعي ترجع للنوع، في حين وجدت علاقة سالبة بين الدعم الاجتماعي المدرك والإساءة الانفعالية.

هدفت دراسة إسماعيل (2001) إلى معرفة مصادر الدعم الاجتماعى لدى الأطفال المساء معاملاتهم من أسرهم في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (120) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (12- 17) سنة من المقيمين بمراكز الرعاية الاجتماعية بالأردن، واستُخدِم مقياس الإساءة الوالدية، مقياس الدعم الاجتماعي، ومقياس التوافق النفسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مصادر الدعم الاجتماعي للأطفال المساء معاملتهم هي على التوالي: الأسرة – مركز الرعاية – الأصدقاء – الأقارب.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الإساءة والاضطرابات:

هدفت دراسة Infurna, et. Al. (2016) إلى اختبار العلاقة بين خبرات الطفولة واضطراب الشخصية، تكونت عينة الدراسة من 44 مريضاً يعانون من اضطراب الشخصية الحدية، مقارنة بـ (47) عينة أكلينيكية تعاني من أعراض مختلفة، تم تقييم خبرات الطفولة لدى مضطربي الشخصية الحدية من خلال مقياس الإساءة والإهمال بمرحلة الطفولة، ومقياس المعاملة الوالدية، وتقييم الأسرة. أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط خبرات الطفولة السيئة باضطراب الشخصية الحدية، وتمثلت في: الإساءة الجنسية، وظائف الأسرة، انخفاض رعاية الأم. والتي أشارت في مجملها إلى الدور الذي تلعبه الأسرة بمرحلة الطفولة في حدوث اضطراب الشخصية الحدية.

هدفت دراسة أبي لمضى و آخرين (2015) إلى التعرف على العلاقة بين الإساءة في مرحلة الطفولة، وكل من: الاكتئاب والأمن النفسي لدى (703) طالبةً من طالبات الصف الخامس والسادس في مدينة غزة؛ أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الإساءة لدى الطالبات منخفض، وكانت الإساءة النفسية في المرتبة الأولى، ويليها الإساءة الجسدية، ثم الإهمال، ثم الإساءة الجنسية، وكان مستوى الاكتئاب متوسطًا، ومستوى الأمن النفسي مرتفعًا. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى الإساءة النفسية والجنسية في اتجاه طلاب الصف السادس، ولم تظهر فروق في مستوى الإساءة الجسدية ترجع لاختلاف الصف. وتوجد فروق في مستوى الإساءة تعزى للحالة الاقتصادية في اتجاه الأقل دخلاً، ومستوى تعليم الأب، والأم الأقل تعليماً، ووجدت علاقة طردية قوية بين مستوى الإساءة والاكتئاب، وعلاقة عكسية بين الإساءة ومستوى الأمن النفسي.

وكما أشارت نتائج دراسة Rizvi and Najam (2014) إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين إساءة معاملة الوالدين في مرحلة الطفولة ومشكلات الصحة النفسية مثل: مشكلات الفعّالية، والقلق، وصعوبات الانتباه وفرط الحركة، والعناد، والمشكلات السلوكية، والوسواس القهري، واضطراب ما بعد الصدمة بمرحلة المراهقة، طبقت الدراسة على 300 مراهق تراوحت أعمارهم بين 13 – 17 عاماً، أشارت النتائج إلى ارتباط الإساءة النفسية بالطفولة بمشكلات الصحة النفسية بمرحلة المراهقة، وكان المراهقون الذين أدركوا آباءهم مسيئين أكثر عرضة للمشكلات النفسية، كما تنبأت الإساءة بمرحلة الطفولة بمشكلات الصحة النفسية بمرحلة المراهقة.

وفي دراسة Johnson (2013) تأثير الوالدين على السلوك المضاد للمجتمع، والاكتئاب والإساءة للأطفال خلال مرحلة المراهقة والشباب، تكونت عينة الدراسة من (1290) مراهقاً وآبائهم، واستُخدِمت مقاييس للسلوك المضاد للمجتمع، وأعراض الاكتئاب، وإساءة الوالدين، وشملت الإساءة النفسية والجسدية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تاريخ الوالدين المضاد للمجتمع والتوجه للحياة يرتبط بمسارات السلوك المضاد للمجتمع لأبنائهم، وارتبط المزاج المكتئب للوالدين مع مسارات أعراض الاكتئاب والعنف الأسرى؛ إذ

أثر السلوك المضاد للمجتمع للوالدين على الطفل بوجه مباشر وغير مباشر، ومن حيث إهمال الوالدين فقد توسط اضطراب الهوية العلاقة بين إهمال الوالدين والسلوك المضاد للمجتمع.

وتناولت دراسة أحمد (2010) علاقة الإساءة بالاضطرابات النفسية لدى 100 طفل وطفلة من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المساء معاملتهم، وتراوحت أعمارهم بين 9- 16 سنة، وشملت الاضطرابات: الكذب، الاكتئاب، القلق، إيذاء الذات. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين الإساءة وأبعادها الفرعية: الجسدية، الانفعالية، الإساءة بالإهمال، الإساءة الجنسية، ومن الاضطرابات النفسية: إيذاء الذات، القلق، الاكتئاب، الكذب. كما وجدت فروق دالة بين المساء إليهم وغير المساء في الاضطرابات النفسية: الكذب، القلق ، الاكتئاب، إيذاء الذات في اتجاه المساء إليهم.

هدفت دراسة مخيمر (2004) إلى تحديد العلاقة بين خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة وبعض الاضطرابات النفسية: اضطراب التأقلم، الانعصاب بعد الصدمة، القلق العام، الرهاب، الاكتئاب، اضطراب السلوك، اضطراب العناد، تكونت عينة الدراسة من 120 تلميذاً بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، تراوحت أعمارهم بين (13- 15) بمتوسط 14.2، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين خبرات الإساءة الجسمية من قبل الآباء واضطراب التأقلم، والانعصاب بعد الحوادث، واضطرابات السلوك، وبين الإساءة النفسية والرهاب الاجتماعي، ولم توجد فروق بين الإساءة المدركة من الأم والأب.

وزودتنا دراسة Barnow, Lucht and Freyberger (2001) بدلائل حول أهمية الدور الذي تلعبه المخاطر النفسية للسلوك العدواني الموجهة للأطفال، وأثره عليهم بمرحلة المراهقة، فقد كان المراهقون العدوانيون يتعرضون في الطفولة للاعتداء الجنسي، والإيذاء البدني، وكانوا من أسر غير مستقرة، وكان ذلك منبأ للسلوك العدواني فيما بعد. كما أثرت الظروف المعيشية، والعقوبة القاسية، والرفض العاطفي والطلاق في التنبؤ بالسلوك العدواني. كما ظهر لدى الذكور المساء معاملتهم قصور في الانتباه، والاكتئاب، والقلق، والجنوح، والمشكلات الاجتماعية.

فروض الدراسة:

الفرض الأول : يتوسط دعم الأصدقاء العلاقة بين الإساءة واضطراب الشخصية التجنبية لدى المراهقين المساء معاملتهم بمرحلة الطفولة.

الفرض الثاني: توجد فروق بين الأكثر والأقل تعرضاً لخبرات الإساءة على اضطراب الشخصية التجنبية وأبعاده الفرعية.

المنهج: تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي، لتحديد العلاقة بين خبرات الإساءة في الطفولة والدعم المدرك من الأصدقاء واضطراب الشخصية التجنبية.

العينة:

عينة استطلاعية: تكونت من 50 مراهقاً بالمرحلة الثانوية بمتوسط عمر 15.6 +- 0.48، وكانت بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات.

عينة أساسية: وتكونت من 400 مراهق بالمرحلة الثانوية اختيروا من مدرسة جمال عبد الناصر الثانوية بمحافظة الفيوم بمصر، تراوحت أعمارهم بين 15 إلى 17 عاماً، وبلغ متوسط عمرهم 16.1 +- 0.63، و قد تم اختيار المساء إليهم من الواقعين في الإرباعي الأعلى على مقياس خبرات الإساءة، وبلغ عددهم 104 ، وغير المساء إليهم من الواقعين في الإرباعي الأدنى وبلغ عددهم (105).

الأدوات:

1- مقياس دعم الأصدقاء المدرك للمراهقين: إعداد الباحثة.

2- مقياس خبرات الإساءة، إعداد: فاطمة خليفة السيد 2015

3- مقياس اضطراب الشخصية التجنبية ، إعداد: بشرى إسماعيل أرنوط (2016)

1- مقياس دعم الأصدقاء المدرك للمراهقين

خطوات إعداد المقياس:

في سبيل إعداد المقياس، قامت الباحثة بمراجعة الإطار النظري الخاص بالدعم الاجتماعي والدعم النفسي، والاطلاع على بعض المقاييس ذات الصلة بموضوع المقياس الحالي، وهي: (مقياس الدعم الاجتماعي، علي صالح إسماعيل جروان، 2001)، (علي أكرم اللويسي، 2002)، ومقياس الدعم العاطفي لعدنان يوسف العتوم، 2012)، ومقياس الدعم الاجتماعي المدرك من الأصدقاء: آلاء داود الخروف، 2012). وقد وضع بنود المقياس في صورته الأولية وعددها 23 عبارة تقيس المساندة النفسية والاجتماعية التي يتلقاها الفرد من زملائه، وقد تم التأكد من صدقه وثباته، كما سيتم ذكره فيما يأتي:

تصحيح المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من 20 عبارة ، تتراوح الاستجابة عليهم من (إطلاقاً= 1، نادراً= 2، أحياناً= 3 ، كثيراً= 4، كثيراً جداً= 5)، ويوجد عبارتان عكسيتان (8، 11) وتأخذ العبارات العكسية الاستجابات 5، 4، 3، 2، 1 ، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى زيادة الدعم المدرك للأصدقاء.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بإجراء الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1)

يوضح الاتساق الداخلي لمعاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لمقياس دعم الأصدقاء المدرك للمراهقين ن = 50

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1- يشعرني أصدقائي بالأمان.	0.54**	11- أتمنى لو لدي صديق حميم.	0.35*
أشعر بالسعادة والارتياح عند لقاء أصدقائي.	0.37**	12- يساعدني أصدقائي في حل المشكلات.	0.39**
2- أطمئن لأصدقائي أكثر من الآخرين.	0.47**	13-وجود الأصدقاء في حياتي؛ يجنبني التعرض لأزمات نفسية عدة.	0.50**
3-أصدقائي هم المصدر الوحيد لدعمي نفسياً.	0.53**	14-إذا احتجت إلى مساعدة؛ فإن أول من ألجأ إليهم أصدقائي.	0.61**
4- يؤازرني أصدقائي في أوقات الضيق.	0.48**	15-عندما أكون مع أصدقائي؛ أشعر بأنني شخص ذو قيمة.	0.57**
5- يحاول أصدقائي تعويضي ما أفتقده من أسرتي.	0.47**	16- أصدقائي يؤثرونني على أنفسهم.	0.67**
6-مرافقة أصدقائي قادرة على تغيير حالتي المزاجية.	0.37**	17- أصدقائي جزء من تمتعي بالصحة النفسية.	0.52**
7--الصداقة الحقيقة غير موجودة.	0.37**	18- أستشير أصدقائي في أمور حياتي.	0.60**
8- أوقات الفرح لا تحلو إلا مع أصدقائي.	0.57**	19- أثق في رأي أصدقائي.	0.52**
10- ينصت صديقي لما أقوله.	0.42**	20- عندما أتعرض لموقف ضاغط لا يتركني أصدقائي بمفردي.	0.61**

القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لدرجات الحرية 48 هي 0.354 عند 0.01 ، و 0.273 عند 0.05 ، وتشير نتائج الجدول إلى وجود ارتباط دال بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية عند مستوى 0.01 لبنود المقياس، و 0.05 للعبارة رقم (11)، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

صدق المحكمين: تم عرض الأداة في صورتها الأولية على أساتذة متخصصين بعلم النفس والصحة النفسية، وعددهم (5) محكمين؛ لإبداء آرائهم في صياغة العبارات، ومدى ملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه.

وقد تم عمل التعديلات التي اتفق عليها 80% من المحكمين، والتي تضمنت حذف ثلاث عبارات، وتعديل بعض العبارات.

صدق المحك (الصدق التلازمي):

طُبِّق المقياس الحالي وطُبِّق معه مقياس المساندة الاجتماعية للمراهقين والشباب إعداد السرسي وعبد المقصود (2014)، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين المقياسين، ووصلت إلى 0.50، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.01

الثبات: معامل ثبات كرونباخ ألفا: تم حساب الثبات من خلال معامل ثبات كرونباخ ألفا وقد وصل إلى 0.82، **معامل ثبات التجزئة النصفية:** تم إجراء معامل ثبات التجزئة النصفية، وقد وصل معامل الارتباط بين نصفي الاختبار إلى 0.52، وعندما تم تعديلها بمعادلة سبيرمان براون بلغت 0.68.

2- مقياس خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة إعداد فاطمة خليفة السيد (2015)

يتكون المقياس من 30 عبارة تقيس الأبعاد الآتية: الإساءة الجسمية، وعباراته (1-4-7-10-13-16-19-22-25-28)، و الإساءة النفسية: وعباراته (2-5-8-11-14-17-20-23-26-29)، و الإساءة الجنسية: وعباراته (3-6-9-12-15-18-21-24-27-30)، وقد اقتصرت الباحثة في الدراسة الحالية على بعدين فقط الإساءة الجسمية والنفسية.

صدق وثبات المقياس: قامت معدة المقياس بحساب صدق المقياس من خلال صدق المحكمين، والاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد، وتراوحت معاملات الارتباط بين (44,، 69,)، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وبلغ معامل الارتباط لبعد الإساءة الجسمية (75,) والإساءة النفسية (84,)، وبلغ معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (85,) للإساءة الجسمية، (84,) للإساءة النفسية، (89,) للدرجة الكلية، وبطريقة التجزئة النصفية بلغ معامل الثبات (85,) للإساءة الجسمية، (81,) للإساءة النفسية، (87,) للدرجة الكلية.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بإجراء اتساق داخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات ارتباط البنود بالإساءة الجسدية بين 0.47 إلى 0.76 ، وكانت معاملات ارتباط البنود بالإساءة النفسية بين 0.46 و 0.70 ، ووصلت معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية بين 0.49 و 0.77، وجميعها قيم دالة عند مستوى دلالة 0.01.

معامل ثبات كرونباخ ألفا: تم حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية كما هو موضح بالجدول (2):

جدول (2)

يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الإساءة في الدراسة الحالية

	معامل ثبات كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية	معادلة سبيرمان براون
الإساءة الجسدية	0.84	0.63	0.77
الإساءة النفسية	0.79	0.63	0.77
مقياس خبرات الإساءة	.0.90	0.73	0.84

3- مقياس اضطراب الشخصية التجنبية (2016) : **بشرى إسماعيل أرنوط**

يتكون المقياس من 28 عبارة، موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد هي: الكف الاجتماعي، نقص الكفاءة الاجتماعية، الحساسية للتقييم السلبي، التردد في الدخول في المغامرات الشخصية والأنشطة الجديدة.

وتأكدت معدة المقياس من صدقه وثباته، إذ تراوحت معاملات ثبات ألفا لأبعاد المقياس من 0.501 إلى 0.916

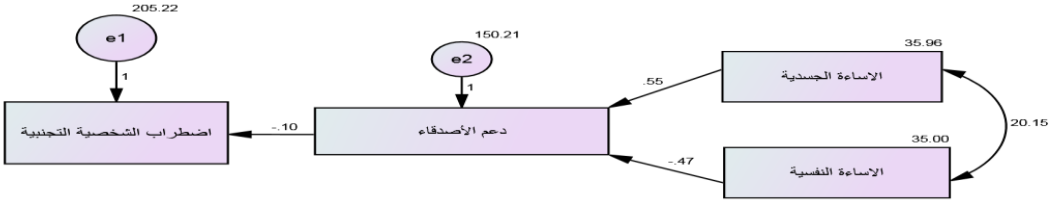
وبالتجزئة النصفية من : 0.464 إلى 0.922. ، ومن حيث الصدق تم إجراء الاتساق الداخلي وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.379 إلى 0.766).

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بإعادة حساب معامل الثبات للمقياس، وقد تراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ بين 0.48 و 0.70 .

ومن خلال العرض السابق أمكن الاطمئنان إلى ملاءمة أدوات الدراسة لما وضعت لقياسه.

فروض الدراسة ونتائجها: الفرض الأول : دعم الأصدقاء يتوسط العلاقة بين الإساءة واضطراب الشخصية التجنبية لدى المراهقين المساء معاملتهم بمرحلة الطفولة.



شكل (1) يوضح تحليل المسار للعلاقة بين الإساءة ودعم الأصدقاء واضطراب الشخصية التجنبية:

وقد أسفر تحليل المسار عن مطابقة النموذج المقترح مع بيانات عينة المساء إليهم، وهو ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة المعروضة بياناتها في جدول (3)

جدول (3)

يوضح مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح:

المؤشرات	القيمة	التفسير
كا ^{2} :	0.690 درجة حرية (2)	وهي قيمة غير دالة (0.708) ، مما يعني مطابقة جيدة للنموذج المقترح.
مؤشر حسن المطابقة Goodness of fit index GFI	0.998	مما يدل على مطابقة مرتفعة للنموذج.
مؤشر حسن المطابقة المعدل Goodness of fit index Adjusted AGFI	0.992	مع العلم أن مؤشري GFI , AGFI تتراوح بين صفر : 1 ، وكلما اقتربت من 1 دل ذلك على موافقة مرتفعة مع مؤشر كا ^{2}.
مؤشر حسن المطابقة المعياري Normed fit index NFI	.993	اقتراب القيمة من الواحد الصحيح مما يدل على صلاحية عالية للنموذج
مؤشر حسن المطابقة المقارن Comparative fit index CFI	0.981	

وجميعها قيم تدل على اتفاق مرتفع مع مؤشر كا ^{2} ، وهو ما يشير إلى اتفاق النموذج المقترح مع بيانات عينة الدراسة، ومن ثم يمكن قبول النموذج.

جدول (4)

المسارات والأوزان الانحدارية المعيارية والأوزان الانحدارية غير المعيارية بين متغيرات النموذج المختلفة لدى المراهقين المساء معاملتهم بمرحلة الطفولة

المسارات	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
الإساءة الجسدية ← دعم الأصدقاء	0.26	0.55	0.174	3.17	0.00
الإساءة النفسية ← دعم الأصدقاء	0.22-	0.47-	0.176	2.65-	0.00
دعم الأصدقاء ← اضطراب الشخصية التجنبية	0.09	0.10-	0.80-	1.29-	0.198 غير دالة

تشير نتائج الجدول (4) إلى وجود تأثير دال إحصائياً للإساءة الجسدية والنفسية على الدعم المدرك من الأصدقاء، وكان التأثير دالاً عند مستوى دلالة 0.01، في حين لم يكن تأثير دعم الأصدقاء في اضطراب الشخصية التجنبية دالًا إحصائياً.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن هناك علاقة دائرية أو نموذجًا كليًا يربط بين تعرض الأطفال لخبرات الإساءة وأهمية دور المساندة الاجتماعية المتمثلة في دعم الأصدقاء، إذ المساندة النفسية والاجتماعية من الأصدقاء ، ومشاركة الميول والاهتمامات، وربما التعرض لخبرات سلبية ومواقف مشابهة، ومن ثم يجد المساء إليه المتنفس مع الأصدقاء، ويجدر الإشارة هنا إلى أهمية توضيح أن في حال التعرض لخبرات الإساءة، وقصور دور الأسرة عن تقديم الدعم والمساندة لأبنائهم، والإشباع العاطفي، يضعف دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية السوية اللازمة للفرد، وهنا يأتي دور جماعة الرفاق في إعادة تشكيل شخصيته، ويكون الفرد أمام نوعين من الرفاق، النوع الأول: أصدقاء أسوياء، النوع الثاني: أصدقاء غير أسوياء، ففي الحالة الأولى يوفر الأصدقاء للفرد الدعم النفسي، ويعوضونه ما فقده من الأسرة، وقد يحميه ويعوض عنه التعرض للاضطرابات النفسية، ومن ثم يصل الفرد هنا إلى التمتع بالصحة النفسية؛ أما النوع الثاني من الرفاق، فإنهم قد يستهوون الفرد إلى الإدمان والمخدرات، وربما المشكلات السلوكية،

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Lamis et al. (2014) التي توصل فيها إلى أن الدعم الاجتماعي يتوسط العلاقة بين التعرض لخبرات الإساءة، والتفاعل الاجتماعي.

وكذلك ما توصلت إليه نتائج دراسة Herrenkohl et al. (2016) التي اختبرت نموذج تحليل المسار للعلاقة بين الدعم الاجتماعي كمتغير وسيط بين الإساءة للأطفال والبالغين وبين الحالة الصحية والنفسية للمساء إليهم، وأشارت النتائج إلى أن الدعم الاجتماعي توسط العلاقة بين التعرض للإساءة والجوانب النفسية لمن أسيئت معاملتهم، في حين لم تكن العلاقة دالة بالجوانب الصحية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تلقي المراهق للدعم النفسي يساعده على تنمية السمات الإيجابية في الشخصية، كالتفاؤل، والأمل، والكفاءة الذاتية، والمهارات الاجتماعية؛ إضافةً إلى أنه يخفض من قلق المستقبل والعزلة الاجتماعية والرهاب الاجتماعي، وذلك وفقاً لما توصلت إليه نتائج دراسات كلٍّ من: منصور (2016)، و الكبيسي (2003)، و صالح (2002). وهو ما يفسر انخفاض مستوى الدعم المدرك من الأصدقاء لدى المساء إليهم، تلك الفئة التي تتلقى العقاب البدني والإهمال النفسي والعاطفي، فضلاً عن إهمال الأسرة لها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة غيث (2012) من وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الدعم الاجتماعي المدرك من الأصدقاء والإساءة الانفعالية.

الفرض الثاني: توجد فروق بين الأكثر والأقل تعرضاً لخبرات الإساءة على اضطراب الشخصية التجنبية وأبعاده الفرعية.

جدول (5)

يوضح اختبار " ت" للفروق بين الأكثر والأقل تعرضاً لخبرات الإساءة على مقياس اضطراب الشخصية التجنبية

	(المساء إليهم) ن= 104		(غير المساء إليهم) ن= 105		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكف الاجتماعي	22.12	3.83	20.26	4.60	3.17-	0.00
نقص الكفاءة الاجتماعية	18.69	5.14	15.53	5.09	4.48-	0.00
الانشغال بنقد الآخرين	22.25	5.47	18.89	6.16	4.18-	0.00
التردد في الدخول لعلاقات وأنشطة جديدة	20.45	4.50	17.13	5.26	4.90-	0.00
الدرجة الكلية لاضطراب الشخصية التجنبية	83.52	14.75	71.80	15.95	5.51-	0.00

يتضح من الجدول (5) وجود فروق بين الأكثر تعرضاً لخبرات الإساءة والأقل تعرضاً على كل من: الكف الاجتماعي، نقص الكفاءة الاجتماعية، الانشغال بنقد الآخرين، التردد في الدخول لعلاقات وأنشطة جديدة، والدرجة الكلية لاضطراب الشخصية التجنبية، حيث كانت قيم "ت" على التوالي: -3.17 ، -4.48، -4.18، -4.90، -5.51 ، وجميعها قيم دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، في اتجاه الأكثر تعرضاً لخبرات الإساءة، إذ كان المساء معاملتهم بمرحلة الطفولة أكثر معاناة من اضطراب الشخصية التجنبية بمرحلة المراهقة.

إن دور الأب هو إعطاء الطفل الشعور بالشجاعة والاعتماد على الذات، ويرى أدلر أن كثيراً من الآباء غير مستعدين للتغلب على المخاطر والتحديات التي تواجه أطفالهم، وأن أول درس للتعاون بين الناس يخبره الطفل؛ يعود إلى خبرته بعلاقة والديه. (عبد الرحمن، 1998: 167).

ويرى سوليفان أن الوالدين يمنحان الطفل بمرحلة الطفولة الإثابة والتدليل كوسيلة لمساعدته في تحقيق التوافق، وإذا أعيق إشباع هذه الحاجة بسبب قلق الوالدين، واللاعقلانية، والسلوك العدواني؛ فإن المكونات المرتبطة بمشاعر اللاسواء سوف تكون أكثر سيطرة على نظام الذات للطفل، وهو ما يحدث للطفل المنبوذ أو المهمل وفقاً لنظرية أدلر. كما أضاف سوليفان أن الطفل قد يصاب بالحقد، والذي يمثل التشويه الأكبر الذي يمكن أن يحدث بمرحلة الطفولة على طريق تطور الشخصية، ومثل هذا الطفل يتعلم أنه من غير الملائم أن يظهر أي حاجة إلى الميل للتعاون مع الأشخاص ذوي السلطة من حوله. فيعبر الطفل عن هذه الحالة بقوله " إن كل شئ محبوب ، وذلك قبل أن أتعامل مع الناس، ومن ثم لا يشعر بالميل إزاء أي شخص أو أن يتعامل معه بلطف أو عطف. (عبد الرحمن ، 1998: 252- 253).

ويشير أدلر إلى تفاعلات الطفل المهمل بالجفاف فى التعامل، فوصف الإهمال بأنه أقصى طرف عكسي للتدليل، حيث الفشل فى توفير الرعاية والاهتمام بالصورة الكافية، ويخلق الأثر الخاطئ من الإحساس بأن العالم يتسم بالبرود – جاف- وغير متعاطف، والطفل الذي يعاني من الإهمال لا يعرف كيف يكون الحب والتعاون، وهو يضع تفسيرات للحياة لا تتضمن هذه القوى الأخوية (الحب، التعاون)؛ فينظرون للحياة كما لو كانت عدواً لهم، ويعبرون عن عقدة النقص لديهم، والتي يعانون منها عن طريق الشك، والعزلة، والعناد، والحقد. (عبد الرحمن، 1998: 169)

واعتماداً على التوجهات النظرية سالفة الذكر، يمكن القول: إن الطفل المساء الذي تعرض للإساءة والإهمال، يفتقر القدرة على خوض التفاعلات الاجتماعية، الأمر الذي أفقده تكوين علاقات اجتماعية جديدة، وجعله أكثر عرضة للكف

الاجتماعي، حيث يبدو واضحا تجنبه للأنشطة التي تتضمن التفاعل الاجتماعي، وقد يكون ذلك بسبب مشاعر النقص المترتبة علي ضعف الثقة بالنفس (نتيجة للتعرض للإساءة الجسدية والنفسية تضعف ثقة الفرد بنفسه)، الأمر الذي يجعل المساء إليه أكثر عرضة للاضطرابات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Moreno-manso, J. ; García-baamonde, M. ; Blázquez-alonso, M. ; Pozueco-romero, J. ; Godoy-merino, M. (2016) أن الخصائص المعرفية الاجتماعية للمساء إليهم تمثلت في: الجمود الفكري حول العلاقات الاجتماعية، عدم الثقة الاجتماعية، والشك في الآخرين، ووجود صعوبة في حل المشكلات الاجتماعية.

وتتفق أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة Barbour (2002) التي أشارت إلى أن الأطفال المساء معاملتهم، يتعرضون لصدمات نفسية من جراء تعرضهم للإساءة بمرحلة الطفولة، وكانوا أكثر عرضة للقلق والعزلة والبعد عن الآخرين. وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة .Safren et al (2002) إذ كان المرضى الذين يعانون من القلق والرهاب الاجتماعي تعرضوا لخبرات الإساءة بمرحلة الطفولة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1- توعية الوالدين بأساليب المعاملة الوالدية الصحيحة والخاطئة ودورهما على تمتع أبنائهم بالصحة النفسية.

2- توعية الوالدين بالمشكلات والاضطرابات النفسية التي قد يتعرض لها الأبناء نتيجة لإساءة معاملتهم.

3- التوعية بأهمية الجانب النفسي للأبناء، وأنه لا يقل أهمية عن الجانب الصحي.

4- اهتمام المرشدين النفسيين بتقديم البرامج الإرشادية للمساء معاملتهم؛ لتجنب تعرضهم للمشكلات والاضطرابات النفسية.

5- تقديم برامج إرشادية علاجية للمساء معاملتهم تخفض من المشكلات والاضطرابات التي يعانون منها.

6- تنمية التفاعل الاجتماعي للمراهقين المساء معاملتهم، وتنمية الجوانب الإيجابية من الشخصية، كتقدير الذات ومفهوم الذات الإيجابي.

7- التوعية بحسن اختيار الأصدقاء.

8- إعداد البرامج الإرشادية التي تعالج تعرض المراهقين لخبرات الإساءة بمرحلة الطفولة.

9- إمكانية الاستفادة من نتائج البحث في تقديم البرامج الإرشادية للأطفال المعرضين لخبرات الإساءة؛ لتجنب تعرضهم للاضطرابات بمرحلة المراهقة.

المراجع:

أبو لمضى، هدى عبدالخالق (2015). *الإساءة في مرحلة الطفولة لدى طالبات المرحلة الأساسية وعلاقتها بالاكتئاب والأمن النفسى*، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة – فلسطين.

أحمد، فايزة إبراهيم (2010). أبعاد الإساءة وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من الأطفال المعاقين ذهنياً، *المؤتمر السنوي الخامس عشر " الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة "*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس – مصر ، 2، 671- 693.

أرنوط، بشرى إسماعيل (2016). التوجه نحو الحياة وعلاقته باضطراب الشخصية التجنبية لدى المطلقين، *مجلة الإرشاد النفسي*، 45 ، 37 – 82 .

أرنوط، بشرى إسماعيل (2016). *مقياس اضطراب الشخصية التجنبية*، مكتبة الأنجلو المصرية.

إسماعيل ، علي صالح جروان (2001). *مصادر الدعم الاجتماعي والتوافق النفسي لدى عينة من الأطفال المساء معاملتهم من قبل أسرهم في الأردن*، رسالة ماجستير منشورة جامعة اليرموك.

البحيرى ، عبد الرقيب أحمد؛ الحديبي، مصطفى عبدالمحسن (2014). اضطراب صورة الجسم وعلاقته بتقدير الذات وأعراض الشخصية التجنبيه لدى المراهقين المعوقين بصرياً: دراسة وصفية إكلينكية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، 15 (2)،477- 519.

رضا، منى؛ ندا، أيمن ؛ الجوهرى، ياسر (2012). إساءة معاملة الطفل: مقارنة بين الريف والحضر في مدينة كفر الدوار محافظة البحيرة، *مجلة دراسات الطفولة*، مصر، 15 (54)، 39 – 56.

السيد، فاطمة خليفة (2015). اضطراب الهوية الجنسية و علاقته بالقلق و مفهوم الذات و خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة لدى طالبات الجامعة، *مجلة الإرشاد النفسي* ، مصر،(42)، 101- 141.

الشوربجي، نبيلة (2010). إساءة معاملة أطفال الشوارع وعلاقتها بالاكتئاب، *دراسات نفسية*، مصر، 20 (4)، 691 – 716.

صالح، عواطف حسين (2002). العزلة الاجتماعية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية والمساندة الاجتماعية لدى الشباب الجامعي، *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، مصر، 12 (53)، 178 – 229.

الصويغ، سهام عبد الرحمن (2003). الإساءة إلى الأطفال وإهمالهم – دراسة ميدانية في مدينة الرياض، *مجلة الطفولة والتنمية*، مصر، 3 (9) ، 29- 70.

عبد الرحمن، محمد السيد (1998). *نظريات الشخصية*، دار قباء، القاهرة.

عبدالله، صالح (2000). إساءة معاملة الأطفال، *المؤتمر العلمي السنوي،" معاً من أجل مستقبل أفضل لأطفالنا"*، مصر، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مارس، 89 – 101 .

غيث، أنيس منصور (2012). *أثر إساءة وإهمال الوالدين في إدراك الدعم الاجتماعي من الأصدقاء لدى الطلبة المراهقين*، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

الكبيسي ، طارق فحل (2003). مدى فاعلية استخدام أسلوب التدعيم في تطوير المهارات الاجتماعية لمرضى الرهاب الاجتماعي، *المجلة العربية للطب النفسي*، اتحاد الأطباء النفسانيين العرب، الأردن، 14 (14) ، 70- 74.

الكردي، خالد إبراهيم (2005). اضطراب الشخصية التجنبية (القلقة) لدى المعتمدين على الكحول دراسة مقارنة، *مجلة دراسات حوض النيل* ، عمادة البحوث والتنمية والتطوير، جامعة النيلين، 4 (7)، 95 – 114.

مخيمر، هشام محمد إبراهيم (2004). خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، *دراسات تربوية واجتماعية*، مصر، 10 (4)، 369- 417.

المغازي، عبد المحسن سعد إسماعيل (2012). *فاعلية برنامج إرشادي لخفض اضطراب الشخصية التجنبية وأثره على الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة*، رسالة ماجستير منشورة ،جامعة القاهرة – معهد الدراسات التربوية – قسم الإرشاد النفسي.

منصور، مايسة الشحات (2016). فعالية برنامج قائم على الدعم النفسي للسمات الإيجابية في الشخصية لخفض قلق المستقبل لدى المراهقات الصم، *مجلة التربية الخاصة*، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، (16)، 163 - 214.

ناصر، أشواق صبر (2002) *بعد الشخصية (الانبساط – الانطواء، والعصابية) وعلاقتهما باضطراب الشخصية التجنبية* ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة بغداد، كلية الآداب، العراق.

وولف، ديفيد (2003). الإساءة للطفل؛ تضميناتها لنمو الطفل واضطرابه النفسي، عرض يوسف، جمعة، *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، مصر، 2(1)، 229- 232.

Al-Moghazy, Abdel Mohsen Saad Ismael (2012). The Effectiveness of Guiding Program for Reducing Avoidant Personality Disorders & Its Effect on Illogical Ideas Among University Students, A Submitted Degree Master, Department of Psychological Counseling, *The Educational Studies Institute*, Cairo University.

Abdullah, Salih (2000). Children Abuse, *The Annual Scientific Conference, Together for a Better Future for our Children*, Egypt, The High Childhood Studies Institute, Ain Shams University, March, 89-101.

Abu Lamdy, Huda Abed El khaliq (2015). Children Abuse of Primary School Female Students and its Relation to Depression and Psychological Security, *Master at the Faculty of Education*, the Islamic University - Gaza, Palestine.

Adbel Rahman, Mohammed Al-Sayyed (1998). *Personality Theories*, Dar Qebaa, Cairo.

Ahmed, Fayza Ibrahim (2010). The Dimensions of Children Abuse & its Relation to Some Psycho Disorders of a Sample of Intellectually Disabled Children. *The 15th Annual Conference (Family Counseling & Society Development Toward wide Guiding Horizos*). Psycho Counseling Centre, Ain Shams University, Egypt. Vol2, P671-693.

Al-Buhairy, Abdel Raqeeb Ahmed, Al-Hudaiby, Mustafa Abdel Mohsen (2014). Body Image Disorder and its Relationship with Self-esteem and Avoidant Personality Disorder Among Adolescents with Visual Impairments "Descriptive-Clinical Study". *The Educational Psycho Siences journal*, Bahrain, 15(2) 477-519.

Alex, M. ; Jean, R. ; Chmelka, M. ; Herrenkohl, R. ; Herrenkohl, T. (2017). Parent and peer pathways linking childhood experiences of abuse with marijuana use in adolescence and adulthood, *Addictive behaviors*, 66 , 70-75.

Al-Kbeisy, Tarek Fahl (2003). The Efficacy of Assertive Training in the Acquisition of Social Skills in Social Phobics, *The Arabic Psycho Medicine journal*, Arab Federation of Psychiatrists, Jordan, 14 (14) , 70-74.

Al-Kurdy, Khalid Ibrahim (2005). Avoidant Personality Disorder of the Dependent on Alcohol: Comparative Study, *The Nile Studies Journal*, Deanship of Research & Development, Nelein University, 4 (7), September, 95-114.

Al-Sayyed, Fatima Khalifa (2015). Gender Identity disorder & Its Relation to Anxiety & the Concept of Self & Children Abuse Experience of Childhood of University Female Students. *The Psycho Counseling Journal*, Egypt, April, 42, 101-104.

Al-Shorbagy, Nabila (2010). Street Children Abuse & Its Relation to Depression, *Psycho Studies*, Egypt, 20 (4), 691-716.

Family Children in Jordan. *Master of Degree* , Yarmouk University.

Infurna, M. ; Brunner, R.; Holz, B. ; Parzer, P. ; Giannone, F. et al. (2016). The Specific Role Of Childhood Abuse, Parental Bonding, and Family functioning in female Adatescents with Border line bersonelity Disorder. *Journal of personality disorders*, 30 (2) , 177-192.

Johnson,w (2013). The influence of parents on trajectories of antisocial behavior,depreesed,and child-to-parents abuse across adolesc and yong adulthood , *Master Degree*, Bowling Green state university**.**

Lamis, D. ; Wilson, C. ; King, N. ; Kaslow, N. (2014). Child Abuse, Social Support, and Social Functioning in African American Children, *Journal of Family Violence*; New York, 29(8), 881-891.

Maguire-Jack, K. ; Showalter, K. (2016). The protective effect of neighborhood social cohesion in child abuse and neglect, The protective effect of neighborhood social cohesion in child abuse and neglect, *Child Abuse & Neglect*; Oxford, 52 , 29.

Mansour, Maisa Al-Shahat (2016). The Effectiveness of a Program Based Upon Psycho training of Positive Personality Characteristics for Reducing Future Worry Among Deaf Female Teens, *Journal of Special Education*, The Environmental Psycho Educational Information Centre, Zagaziq University, Egypt, 16, 163-214.

MKheimar, Hisham Mohammed Ibrahim (2004). Children Abuse Experience in Childhood & Its Relation to Some Psycho Disorders of a Sample of Prep Stage Studets in Mecca, *Educational Social Studies*, Egypt, 10 (4), 369-417.

Moreno-manso, J. ; García-baamonde, M. ; Blázquez-alonso, M. ; Pozueco-romero, J. ; Godoy-merino, M. (2016). Social Communication Disorders and Social Cognitive Strategies and Attitudes in Victims of Child Abuse, *Journal of Child and Family Studies*, New York, 25(1) 241-250.

Nasir, Ashwaq Sabr (2002). The Personality Dimension (Being Extrovert, Introvert, Nervous) & Its Relation to Avoidant Personality Disorder, *Master Degree*, The Faculty of Arts, Baghdad University.

Petska, H.; Gordon, J.; Jablonski, D. ; Sheets, L. (2017). The Intersection of Medical Child Abuse and Medical Complexity, *Pediatric clinics of North America*, 64 (1) , 253-264.

Reda, Nedaa Ayman, Al-Gohary, Yaser (2012). Children Abuse: Comparison Between Rural & Urban Areas in Kafr El-Dawwar City, Buhaira Governorate, *Childhood Studies*, Egypt, 15(54), 39-56.

Richard, K. ; Jill, K. (2013). *C. Henry Kempe: A 50 yaear Legacy to The Field Of Child Abuse And Neglect*, Springer, New York London.

Rizvi , s ; Nagem, N (2014). Parental psychological abuse towerd children and mental health problems in adolescence. *Pakistan journal of medical sciencas*, , 30 (2) , 256 – 260.

Rizvi, SFI. ; Najam, N. (2014) Parental psychological abuse toward children and mental health problems in adolescence. *Pakistan journal of medical sciencas*, 30(2), 256-260.

Al-Sweigh, Seham Abdel Rahman (2003). Children Abuse. Field Study in Reyad. *The Childhood & Development Journal*, Egypt, 3 (9) 29-70.

Angelo, G. ; Michelle, L. ; Eileen, G. (2009). **A Practical Guide to the Evaluation of Child Physical Abuse and Neglect**, Second Edition, Springer New York Dordrecht Heidelberg London.

Arnison, E. ; Daily, R. (2016). If you 're thinking that a friend needs help, your support could make all the difference. Daily Record, Glasgow (UK) [Glasgow (UK)] 02 Dec 2016: 1.

Arnut, Bushra Ismael (2016). Life Orientation and its Relation to Avoidant Personality Disorder of the Divorced. *The Psycho Counseling Journal*, Egypt, 45, 37-82.

Arnut, Bushra Ismael (2016). *The Measurement of Avoidant Personality Disorder*, Anglo Bookshop, Egypt.

Bannister, A. (2016). Children suffered campaign of abuse and cruelty: NSPCC'S Damning Verdict On Nursery School Boss**, Coventry Telegraph;** 3 Dec 2016: 6

Barbour, M. (2005). An exploration into the clinical usefulness of the reciprocal and avoidant attachment questionnaires in the treatment of survivors of childhood abuse, *PHD***,** Wilfrid Laurier University, Canada.

Barnow, S ; Lucht, M ; Freyberger, H (2001). Influence of Punishment Emotional rejection, childe Abuse, and broken Home on Aggression in adolescence: An Examination of Aggressive Adolescents in germany, *Psychopathology*, 34 (4) Jul, 167- 173.

Campbell, C. ; George, J. (2016). School tutor charged with felony child abuse Police say man slammed 7-year-old against wall at City Springs Elementary, *The Baltimore Sun; Baltimore, Md.* 01 Dec 2016: A.2.

Eikenaes, I. ; Pedersen, G.; Wilberg, T. (2016). Attachment styles in patients with avoidant personality disorder compared with social phobia. National Library of Medicine. *Psychology and psychotherapy*, 89(3), 245-260.

Endrew, E; John, G. ; Thomas, H. ; Ingrid, R. ; Robert, L.; Donna, S.; Carlos, M. ; Tracie, S. ; Mary, C. ; Leslie, C.; Charles, A. ; John, M. (2002). Functional Impairment in Patients With Schizotypal, Borderline, Avoidant, or Obsessive-Compulsive Personality Disorder. **Published online:** February 01, http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.159.2.276.

Gayer-anderson, C. ; Fearon, P. ; Hutchinson, G. ; Morgan, K. (2015). Gender differences in the association between childhood physical and sexual abuse, social support and psychosis, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 50 (10), 1489-1500.

Ghaith, Anis Mansour (2012). Parents' Abuse & Carelessness Effect to Understand Friends' Social Support for Teen Students, *A Master Degree*, The Faculty of High Studies, Jordan University.

Herrenkohl, T. ; Jung, H. ; Klika, J. ; Mason, W. ; Brown, E. (2016). Mediating and moderating effects of social support in the study of child abuse and adult physical and mental health, *American Journal of Orthopsychiatry*, Washington, 86(5), 573.

Ismael, Ali Salih Gerwan (2001). The Sources of Social Support & Psycho Harmony of a Sample of Abused

Safren, S. ; Gershuny, B. ; Marzol, P. ; Otto, M. ; Pollack, M. et. Al. (2002). History of childhood abuse in panic disorder, social phobia, and generalized anxiety disorder, *Journal of nervous and mental disease*, 190 (7) , 453-456.

Salih, Awatif Hussain Salih (2002). Social Isolation & Its relation to Social Skills & Support of University Students. *Journal of Faculty of Education*, Banha University, Egypt, 12 (53), 178-229.

Sofuoğlu, Z. ; Sariyer, G.; Aydin, F. ; Cankarde, S. ; Kandemirci, B.; et al. (2016). Child Abuse and Neglect Among Children Who Drop Out of School: A Study in Izmir- Turkey, *Social work in public health*, 31(6) , 589-598.

Time, T. (2014). The Relationship Between Social Support and Trauma Symptoms in Child Sexual Abuse Survivors, *PHD*, Alliant International University.

Wolf, David (2003). Children Abuse: Its Inclusion of children's Growth & Psycho Disorders, Yousif, Gomaa, *Journal of Arabic Psycho Studies*, Egypt, l2 (1) , 229-232.

Friends' support as a mediator variable of the relationship between the experiences of abuse in childhood and avoidant personality disorder among a sample of adolescents

Nashwa Karam Abu Bakr
Department of Psychology و Faculty of Education, ALQassim University
Submitted 04-12-2017 and Accepted on 30-01-2018

Abstract: The present study aims to determine the mediator role of the friends' support in the relationship between exposure to the experiences of abuse in childhood and avoidant personality disorder among a sample of adolescents and to identify the differences most and least exposed to experiences of abuse on both perceived support of friends, and avoidant personality disorder, The study included a scale of perceived support of friends prepared by the researcher, experiences of abuse scale and avoidant personality disorder scale. The sample consisted of 400 adolescents in high school in Egypt, and the statistical methods relied on Amos, and SPSS to verify validity and reliability of the study tools and verification of the study hypotheses. Therefore, the results of the study indicated the acceptance of the supposed model where the support perceived from friends was mediating the relationship between exposure to the experiences of abuse in childhood and avoidant personality disorder among adolescents, and there were significant differences between the most and the least to experiences of abuse in avoidant personality disorder and sub-dimensions, and the study recommended the importance of the psychological problems experienced by adolescents as a result of their exposure to the experiences of abuse and the importance of continuing research into such topics.

Key words: Friends' support, experiences of abuse, avoidant personality disorder**.**

أثر برنامج ارشادي معرفي سلوكي على كل من جودة الحياة والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم

إعداد

لمياء سليمان الفنيخ

كلية التربية – جامعة القصيم

قدم للنشر 1439/2/26هـ - وقبل 1439/6/9هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تطبيق برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة لدى الطالبات المنخفضات تحصيليًا في كلية العلوم والآداب بعنيزة جامعة القصيم، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي وتكونت العينة من عشرين طالبة (عشر طالبات للمجموعة الضابطة وعشر للمجموعة التجريبية) واستخدمت الباحثة برنامج (معرفي سلوكي) وكذلك مقياس كاظم ومنسي لجودة الحياة 2006، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس جودة الحياة في القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة في القياسين البعدي والتتبعي، ووجود فروق دالة إحصائيًا في التحصيل الدراسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وأخيرًا وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0,01 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، جودة الحياة، التحصيل الدراسي.

مقدمة :

في اواخر القرن الماضي بدأ علماء النفس بتوجيه الاهتمام إلى علم النفس الإيجابي والذي يركز في الاهتمام على الجوانب الإيجابية للشخصية بدلًا من التركيز على الاضطرابات الشخصية والأمراض النفسية والانفعالات السلبية والتي كانت مثار اهتمام علماء النفس فيما سبق وكان الفضل يعود في ذلك لسيلجمان Seligman الذي أكد على ضرورة توجيه مجال البحوث في علم النفس على الصفات الإيجابية والعوامل التي تساعد على تحسين جودة الحياة والوقاية من الأمراض النفسية بدلاً من البحث في العلاج ، كان نتيجة لهذه الأبحاث ظهور مصطلح لقي صدى كبيرًا في مطلع القرن الحالي وهو مصطلح (جودة الحياة) Quality of life.

وقد أصبح يطلق على هذا العصر "عصر الجودة" وأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى جودة الحياة والتنمية الإنسانية بأنهما وجهان لعملة واحدة (حبيب ،2006، 81)

ومع أن مفهوم الجودة أُطلِق على النواحي المادية والتكنولوجية فإنه استخدم فيما بعد للدلالة على بناء الجوانب الإيجابية لحياة الإنسان، وقد زاد اهتمام الباحثين بمفهوم جودة الحياة من بداية النصف الثاني من القرن العشرين كمفهوم مرتبط بعلم النفس الإيجابي (المالكي ، 2011،245)

وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم جودة الحياة مفهوم نسبي يختلف باختلاف المعايير التي وضعها كل شخص لحياته لكن بالنهاية يهدف إلى جودة الحياة النفسية بقدرة الشخص على إدارة الضغوط التي تواجهه وتحقيق ذاته.

ويشير Fernandez-Ballesteros إلى أن مصطلح جودة الحياة مصطلح أساسي في علوم عدة منها: البيئة والصحة والطب النفسي، والاقتصاد والسياسة والجغرافيا وعلم النفس وعلم الاجتماع والإدارة وغيرها، وعلى مدار العقدين الماضيين استُخدِم مفهوم جودة الحياة وطُبِّق بشكل متزايد اتسع ليتجاوب مع برامج دعم الأفراد والجماعات وخدمات التقويم الخاصة بالسياسة الاجتماعية (سلاف مشري،2014، 216)

والمتتبع للدراسات النفسية الحديثة يلاحظ اهتماماً ملحوظاً بنوعية الحياة بوجه خاص مما يعكس أهمية هذا المفهوم وتأثيره على جوانب الحياة النفسية المختلفة ، فالنوعية هي انعكاس لمستوى جودة الحياة (كاظم والبهادلي،2006، 252)

وترى الباحثة أن مرحلة الشباب من أهم المراحل النمائية في حياة الفرد ويرجع ذلك لأهمية مرحلة التعليم الجامعي في التأثير على مدركات الطلبة لنوعية الحياة إذ يستعدون للالتحاق بالمهن المختلفة والاستقرار الأسري ومن ثم فإن إدراكهم لنوعية الحياة قد يؤثر على تحصيلهم الدراسي ودافعيتهم للإنجاز.

ومن خلال نتائج بعض الدراسات التي أثبتت انخفاض فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة وانخفاض الثقة بالنفس والمثابرة للإنجاز مما يجعلهم أقل قدرة على مواجهة الضغوط مثل دراسة (محمود والجمالي، 2010)

ومن وجهة نظر الباحثة فان جودة الحياة هي نقطة انطلاق التنمية الذاتية من خلال تطوير المهارات الشخصية والتي تمكن من الوصول للنجاح وتحقيق الذات .

ولأن الجامعات تسعى لتجويد مخرجاتها التعليمية ولا يأتي ذلك من التركيز على تجويد البيئة التعليمية أو المقررات الدراسية فقط بل يجب النظر إلى أن الطالب هو محور العملية التعليمية والاهتمام به من الناحية النفسية بتطوير مهاراته وقدرته على مواجهة الضغوط الدراسية والتعامل بمهارة مع عوامل الفشل التي تحيط به.

وعليه فقد رأت الباحثة أنه من المتوقع زيادة فاعلية الذات وتحسين جودة الحياة لطلاب الجامعة من خلال برنامج إرشادي تقوم عناصره على محاولة بناء شخصية الطالبة لتتمكن من تخطي العقبات التي تقف أمامها لاجتياز المرحلة الجامعية بنجاح.

مشكلة البحث:

انبثقت مشكلة البحث الحالية من أهمية المرحلة الجامعية والتي تعدُّ مرحله حاسمة في حياة الطالب فمن خلالها يتحدد مستقبله الوظيفي ووضعه الاجتماعي وتعدُّ هذه المرحلة نقلة نوعية له حيث تعصف بالطالب تحديات مثل اختيار التخصص والتكيف مع المناخ الجامعي، فبعد أن كان يتلقى التوجيهات من المدرسة والمعلم ، صار عليه أن يكون معتمدًا على نفسه مسؤولًا عن كل قراراته ولهذا فهو بحاجة إلى مهارات عدة ليتمكن من اجتياز هذه المرحلة بسلام.

ولعل الضغوطات التي يواجهها الطالب في الجامعة من أهم المسببات التي تؤدي لانخفاض تحصيله الدراسي أو حتى التسرب من الجامعة.

وما نعول عليه لنجاح الطالب وتخطي كل هذه العقبات هو محاولة تحسين جودة حياته وتنمية فاعلية ذاته وذلك من خلال تزويده بمهارات تمكنه من التغلب على كل العقبات التي تواجهه انطلاقاً من الآية الكريمة ﴿إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ﴾ (الرعد:11) فالبداية من تعديل مفهوم الذات ومحاولة فهم القدرات واستغلالها لأقصى درجة ممكنه مما يساعد في تحسين جودة الحياة، وترى الباحثة أن هذا من الممكن من خلال برنامج إرشادي (معرفي سلوكي) لتغيير بعض المفاهيم والأفكار السلبية ومحاولة تعليم الطالبات مفاهيم جديدة وفنيات لاستخدامها في تعديل أسلوب حياتهم بشكل إيجابي.

ومن هنا يدور سؤال البحث:

ما فاعلية برنامج إرشادي (معرفي سلوكي) في تحسين جودة الحياة والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة ؟

ومنه تنبثق الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس جودة الحياة ؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس جودة الحياة ؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي و التتبعي لمقياس جودة الحياة ؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي ؟
5. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للتحصيل الدراسي ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي للتحقق مما يأتي:

1- بناء برنامج إرشادي (معرفي سلوكي) يناسب الضغوطات والتحديات التي تمر بها الطالبة الجامعية بهدف تحسين جودة الحياة لديهن ورفع مستوى التحصيل الدراسي.

2- معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي في تحسين جودة الحياة لدى مجموعة من الطالبات منخفضات التحصيل الدراسي وذلك باستخدام فنيات واستراتيجيات الإرشاد المعرفي السلوكي.

3- الكشف عن أثر تحسين جودة الحياة على المجموعة التجريبية من طالبات الجامعة ومدى استمرارية هذا الأثر بعد فترة المتابعة.

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته من المفهوم الذي يتناوله إذ يعدُّ مفهوم جودة الحياة من المفاهيم التي تحظى باهتمام واسع في

المجال النظري والتطبيقي وتشغل بال الباحثين والعلماء على حد سواء.

فمن المفترض أن يكون النظام الجامعي غير قاصر على بناء العقول بل بناء مقومات جودة الحياة في شخصيات الطلاب.

وتؤمن الباحثة بأهمية البرامج الإرشادية في الجامعات والتي يجب أن تلقى اهتمامًا وعناية أكبر وذلك لأهمية مرحلة الشباب إذ يتم توجيه بعض الطلاب لغير رغباتهم في التخصص فيؤدي ذلك إلى الفشل والانسحاب من الجامعة، كما يلح المجتمع على الشباب الجامعي للحصول على الشهادة لتحقيق ذاته في الوظيفة والزواج، فيعدُّ بعضهم هذا تحدياً يفوق قدراته مما قد يصيبه بالإحباط والفشل، لذلك فإن المساهمات البحثية في إثراء البرامج الإرشادية التي تستهدف هذه الفئة بخاصة المتعثرين دراسياً يسهم في التخفيف من وطأة التعثر الدراسي الجامعي أو التسرب، مما يعود إيجابياً على تجويد مخرجات الجامعة وخفض التكلفة الاقتصادية الناتجة عن مكوث الطلاب سنوات في الجامعة وشغل مقاعد دراسية لمدة أطول، كما يساهم في تطويرهم شخصيًا من خلال تنمية بعض المهارات التي يستهدفها البرنامج، فيصبحون أشخاصاً مؤثرين في مجتمعهم .

وحسب ما ورد في (المحمد،2015، 215) تمركزت معظم دراسات جودة الحياة في العالم العربي بمصر وسلطنة عمان والجزائر، وقد أوصى الباحث بضرورة وضع برامج إرشادية علاجية تركز على الخبرات التي من شأنها زيادة جودة حياة الفرد في أكثر من مكان بالوطن العربي.

وبناء على هذه التوصية ونتائج المسح البحثي عن الموضوع وجدت الباحثة ندرة في الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع في المملكة العربية السعودية .

مصطلحات البحث:

البرنامج الإرشادي : برنامج علمي مخطط منظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً أو جماعياً للمسترشدين داخل الأسرة وخارجها بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي بشكل سليم (زهران ،1994، 439).

جودة الحياة:

الجودة أصلها من الفعل الثلاثي جوّد، والجيد عكس الرديء وجوّد الشيء أي صار جيداً (ابن منظور،1981، 127)

جودة الحياة حسب قاموس اكسفورد الدرجة العالية من النوعية أو القيمة ، فالجودة عبارة عن مجموعة من المعايير الخاصة بالأداء المتميز والتي لا تقبل المناقشة أو الجدال (بخيت، 2012 ،15)

ويرى (الكرخي ،2011، 24) بأنها شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع الحاجات في أبعاد الحياة الذاتية والموضوعية والتي تشمل (النمو الشخصي، السعادة البدنية والمادية، والاندماج الاجتماعي، والحقوق البشرية).

ويعرّفها جوزيف أوليفر وآخرون بأنها الشعور بالارتياح والرضى النفسي الناجم لتقدير الأشخاص لظروفهم الحياتية (Oliver &al ,2005,30)

والتعريف الذي تم اعتماده في البحث هو تعريف (منسي و كاظم،2010، 42) واللذان عرّفا جودة الحياة بأنها" شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه " إذ سيتم الاستعانة بمقياس جودة الحياة من إعدادهما.

وتعرّف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المستخدم (مقياس منسي وكاظم 2006).

التحصيل الدراسي :

يعرّف أحمد التحصيل بأنه الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة أو مجموعة من المواد مقدراً بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام أو نهاية الفصل الدراسي (أحمد، 2000، 7).

وقد عرّفه أبو علام (2002، 5) بأنه مستوى الطموح الذي يحرزه الطالب في مادة دراسية أو مجال تعليمي معين .

ويعرَف إجرائياً في البحث الحالي بأنه المعدل التراكمي الذي تحصل عليه الطالبة خلال الفصل الدراسي الذي يسبق تطبيق البرنامج الإرشادي، وتعدُّ الطالبة منخفضة تحصيلياً إذا كان معدلها أقل من 2.

الإطار النظري:

جودة الحياة:

ويرى (Gilman, **et al**. ,m 2004, 144) أن جودة الحياة بالمعنى الكلي تنظم وفقًا لميكانيزمات داخلية، ومن ثم يتعين على الباحثين التركيز على المكونات الذاتية للجودة بما يتضمنه من التقدير الذاتي عن الاتجاه نحو الحياة بصفة عامة، وتصورات وإدراكات الفرد لعالم الخبرة الذي يتعامل فيه، ونوعية طموحاته ومستواها.

يستخدم مفهوم جودة الحياة للتعبير عن رقي الخدمات الاجتماعية والمادية المقدمة لأفراد المجتمع ومدى إشباع هذه الخدمات لحاجاتهم .

وهناك أربع اتجاهات رئيسة في تعريفات جودة الحياة هي:

- الاتجاه الفلسفي
- الاتجاه النفسي
- الاتجاه الاجتماعي
- الاتجاه الطبي

بالنسبة للاتجاه الفلسفي ينظر لجودة الحياة بأنها "حق متكافئ في الحياة والازدهار" وأن السعادة لا يمكن الحصول عليها إلا إذا حرر الإنسان نفسه من أسر الواقع وترك العنان للحظات من خيال إبداعي والتجاهل التام لآلام الحياة ومصاعبها.

في حين ينظر الاتجاه الاجتماعي لجودة الحياة من منظور يركز على الأسرة والمجتمع والعلاقات الإنسانية والمتطلبات الحضارية والدخل والعمل والسكان.

أما جودة الحياة من المنظور الطبي فقد اهتم الأطباء برفع مستوى جودة الحياة للمرضى بدعم وتعزيز العوامل الاجتماعية والنفسية لهم.

وفيما يتعلق بجودة الحياة من المنظور النفسي يركز على تحقيق الذات ومستوى طموح الأفراد والعلاقة الانفعالية القوية بين الفرد وبيئته ومن خلال الإدراك تمثل المخرجات التي تظهر من خلالها نوعية الحياة.

وكلما انتقل الإنسان إلى مرحلة جديدة من النمو تُفرض عليه حاجات جديدة لهذه المرحلة تلح في الإشباع، مما يجعل الفرد يشعر بالرضا في حالة الإشباع نتيجة لتوافر مستوى مناسب من جودة الحياة والعكس صحيح .

في جودة الحياة النفسية يتطلب أن يفهم الشخص قدراته وذاته جيداً وأن يحقق طموحاته بالتغلب على مشكلات الحياة وتحديد هدف يسعى إليه (أبو حلاوة، 2009، 16-19)

ويفيد لاوتون (Lawton,1991,35) أن مفهوم جودة الحياة يضم أربعة أبعاد هي : الكفاءة السلوكية وضبط البيئة وجودة الحياة المدركة وجودة الحياة النفسية.

ويؤكد جونيكور وآخرون بأن بعد جودة الحياة النفسية المكون المحوري لجودة الحياة بصفة عامه وأنها التقدير الإيجابي للذات والاتزان الانفعالي والإقبال على الحياة وتقبل الآخرين (Jonker, et al ,2004,159)

ويشير تيتمانس وآخرون (Titmans, et al , 1997) إلى أنه من الصعوبة صياغة تعريف محدد لجودة الحياة وذلك للأسباب الآتية:

– حداثة هذا المفهوم.

– استخدام هذا المفهوم في النواحي المادية المتمثلة في مدى توافر الخدمات المادية الاجتماعية كما يستخدم معنوياً في مدى قدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاتهم .

إنه مفهوم موزع بين جميع مجالات العلوم والاختصاصات (كاظم والبهادلي،2006، 33) .

ويقترح أبو سريع وآخرون (2006) نموذج لتفسير وتقدير جودة الحياة يعتمد على تصنيف المتغيرات المؤثرة في تشكيل جودة الحياة موزعة على بعدين متعامدين ، يشمل البعد الأفقي توزيع محددات جودة الحياة حسب كمونها داخل الشخص أو خارجه ، ويمثل البعد الرأسي توزيع تلك المحددات وفق أسس قياسها ومدى تحققها، والتي تتوزع ما بين أسس ذاتيه يقدرها الشخص، إلى أسس موضوعية تشمل الاختبارات والمقاييس ومقارنة الشخص بغيره .

من العرض السابق يتضح أن جودة الحياة مصطلح حديث الفكرة قديم النشأة فقد كان هذا الطرح موجودًا منذ القدم ولكن تمت بلورته حديثاً.

ويؤكد هونت ومارشال على أن ارتفاع مستوى الأفراد في الحياة الاجتماعية يؤدي لارتفاع مستوى جودة حياتهم ومنها المطالبة بالحقوق بصورة مهذبة، والمشاركة في الحديث ومواصلته واستخدام نبرة الصوت المناسبة ، ومتابعة التوجيهات والتعليمات، والعناية بالنفس (Hunt& Marshal.1995)

ويرى ليهمان (Lehman.1998,51) أن جودة الحياة تتمثل في الشعور بالرضا والاحساس بالرفاهية والمتعة في ظل الظروف التي يحياها الفرد .

ويرى حسيب أن الظروف الخارجية لا تؤدي للاضطراب الانفعالي بل اتجاهاته نحو هذه الأحداث وكيفية إدراكها والتفكير فيها، ومن ثم فإن التفكير العقلاني هو الذي يقوم عليه الانفعال الإيجابي والسلوك السوي (حسيب، 2003، 34)

ويرى إبراهيم و صديق (2006، 278) أن مفهوم جودة الحياة يرتبط بأسلوب حياة الفرد، وبما يقوم به من نشاطات للتحكم في مستقبله، وأن هناك عددًا من المعوقات التي تمنع الفرد من الوصول إلى الإحساس بجودة الحياة، منها ضغوط الحياة التي يواجهها الفرد والصراع الداخلي الذي يشعر به من جراء ضعف الإنجاز، وعدم القدرة على التحكم، وأكثر ما يحتاجه الطلاب هو القدرة على الإنجاز والتحصيل الدراسي، ومواكبة المسيرة العلمية، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة إحساسهم بجودة الحياة.

ويؤكد (جميل وعبدالوهاب ، 2009، 73) أن العنصر الأساسي في جودة الحياة هي العلاقة الانفعالية بين الفرد وبيئته، هذه العلاقة التي تتوسطها مشاعر الفرد، ومدركاته فالإدراك ومعه بقية المؤشرات النفسية تمثل المخرجات التي تظهر من خلال نوعية حياة الفرد، ومن ثم يمكن النظر إلى مفهوم جودة الحياة من خلال إحساس الفرد بالرضا عن الحياة الفعلية التي يعيشها، وتحقيق الذات، وإدراك الفرد لقيمة الحياة التي يحياها، ومن ثم فإن جودة الحياة تمثل شعورًا شخصيًا للفرد بالرغم من تأثر جودة الحياة في بعض الإمكانات المادية إلا أن العوامل الذاتية هي المؤثر الأكبر في الشعور بجودة الحياة.

وأخيرًا يمكن القول إن جودة الحياة تكمن في طريقة وأسلوب الشخص بمواجهة مشكلات الحياة .

ولهذا ترى الباحثة أن جودة الحياة تكمن في قدرة الشخص على مواجهة الظروف الصعبة ومهارته في التغلب عليها، وفي مجتمع الجامعة تتوفر نفس الظروف البيئية والمادية ولكن بعض الطالبات تخفق في مسيرتها العلمية نتيجة عدم قدرتها على التكيف وتطويع الظروف الخارجية للوصول للنجاح ، في حين ينجح غيرها في الظروف نفسها ومن ثم يكمن الفرق في امتلاكها لمهارات جودة الحياة.

التحصيل الدراسي :

يربط بعض العلماء بين التحصيل الدراسي والإنتاجية أي القيمة المضافة التي تعرّف في قاموس Grawitz (45،2004) بالفرق بين المدخلات والمخرجات .

والتحصيل Achievement يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته منذ الطفولة وحتى أواخر العمر أعلى مستوى من العلم والمعرفة في كل مرحلة حتى يستطيع الانتقال للمرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على المعرفة (نصر الله، 2004، 15)

ولم تشأ الباحثة الإسهاب في مفهوم التحصيل الدراسي نظراً لأنه من المفاهيم التي أشبعت بحثاً ودراسة.

الدراسات السابقة:

وتم تقسيمها لمحورين:

المحور الأول: قامت ببحث العلاقة بين جودة الحياة والتحصيل الدراسي.

المحور الثاني: قامت بتصميم برامج لتحسين جودة الحياة

دراسات المحور الأول:

دراسة كريمة (2014): وكانت ترمي لبحث العلاقة بين جودة حياة التلميذ بالتحصيل الدراسي ومعرفة الفروق بين المنخفضين والمرتفعين في جودة الحياة من حيث الجنس وتاريخ الميلاد ونوع المؤسسة والتفاعل الثلاثي بينها، ومعرفة الفروق من حيث مستوى الدخل ونوع المؤسسة في جودة الحياة، وتكونت العينة من أكثر من 600 تلميذ في المرحلة المتوسطة، وقد أثبتت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين التحصيل الدراسي وجودة الحياة.

دراسة Bronzaft (2014) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية وبعض خصائص الشخصية، وأثر ذلك على الإنجاز (التحصيل) الأكاديمي، من أجل إرشاد الطلاب للحصول على السعادة والرضا عن الحياة، وتكونت العينة من (900) طالب، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية طبق عليهم مقياس جودة الحياة الأكاديمية وتمثلت أبعاده فيما يأتي:

-الكفاءة التعليمية - بيئة الفصل -المرح والاستمتاع بالمدرسة - العلاقات الاجتماعية داخل الفصل- إشباع الرغبة في حب الاستطلاع- أدوار المعلمالإحساس بقيمة الذات والاستقلالية.

وتوصلت إلى أن الحياة الأكاديمية تؤثر على التحصيل الأكاديمي والخصائص الشخصية للطلاب بما توفره من توجيه وإرشاد وإشباع للحاجات النفسية والشعور بالسعادة والتكيف الشخصي مع البيئة الدراسية. وأن المعاملة الوالدية الجيدة والرعاية الصحيحة لهم تؤدي دوراً كبيراً في تحقيق مستويات عليا من التحصيل الأكاديمي للأبناء، كما أن الطلاب ذوى التحصيل الأكاديمي المرتفع أظهروا مستوى عاليًا من الصحية النفسية والجسمية والرضا عن الحياة، وقد أثبتت الدراسات وجود علاقات ارتباطية دالة بين الرضا عن الحياة لدى الأبناء وجودة العلاقات الأسرية لدى أفراد العينة، وانعكاس ذلك على الأبناء بارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم.

دراسة الفرا و النواجحة (2014) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب من جامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية، طبق عليها مقياس جودة الحياة، وتمثلت أبعاده في: السعادة/ تقبل الذات/ جودة الحياة الأكاديمية/ جودة الحياة الاجتماعية/ جودة الحياة الجسمية والنفسية. وأوضحت النتائج وجود علاقة بين جودة الحياة والتحصيل الدراسي الأكاديمي، وتأثير إيجابي لجودة الحياة على التحصيل الدراسي، فكلما كانت جودة حياة الفرد مرتفعة كلما كان تحصيله الأكاديمي مرتفعًا، فالشخص الذي لديه القدرة على ضبط وتنظيم ومعالجة انفعالاته يتوقع منه أن يحقق نتائج طيبة وجيدة في دراسته الأكاديمية، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على توفير المناخ الأكاديمي الإيجابي الذي يسهم برفع كفاءة

الطلاب المعرفية والانفعالية من خلال مجموعة من الممارسات الجيدة لعملية التعلم مثل الرحلات والمناقشة الجماعية وأسلوب الحوار وحل المشكلات.

دراسة العمروسي (2012) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية والكفاءة الدراسية، إلى جانب التعرف على أثر متغيرات (المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأبوين – المرحلة التعليمية للطالبات متوسط/ ثانوي – مدة الإقامة بالمملكة العربية السعودية) على درجات الكفاءة الدراسية لدى عينة من الطالبات المصريات المقيمات بالمملكة العربية السعودية ، وتمثلت عينة البحث في (60) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية المقيدات ببعض المدارس الحكومية بمدينتي (أبها- خميس مشيط) وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة الأكاديمية وأبعاد الكفاءة الدراسية. التي تتمثل في (الدافعية للإنجاز / القدرة على الفهم والاستيعاب والتعلم/ السرعة في الأداء/ التعاون الدراسي/ التنافس الدراسي) وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات المصريات المقيمات بالسعودية في أبعاد جودة الحياة، والدرجة الكلية على مقياس جودة الحياة الأكاديمية، وفقاً للمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لوالديهن. وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات المصريات المقيمات بالسعودية في أبعاد جودة الحياة، والدرجة الكلية على مقياس جودة الحياة الأكاديمية، وفقاً لمتغيري المرحلة التعليمية في مرحلتي التعليم (المتوسط- الثانوي) ومدة الإقامة، لدى عينة البحث.

دراسة نعيسة (2012): هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعتي دمشق وتشرين حسب متغيرات البلد الجنس والتخصص وقد تم تطبيق مقياس (كاظم ومنسي 2006) وقد بلغ عدد أفراد العينة 360 طالبًا، 180 طالبًا من كل جامعة قد خلصت النتائج إلى وجود مستوى متدنٍ من جودة الحياة لطلاب كلتا الجامعتين وعدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين دخل الأسرة وأبعاد جودة الحياة.

دراسة رجيعة (2009) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الأكاديمي، وإدراك جودة الحياة لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي، والكشف عن الفروق بين الطلاب في التحصيل الأكاديمي، وإدراك جودة الحياة باختلاف النوع والتخصص الأكاديمي.

كما هدفت إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بأي من التحصيل الأكاديمي وتكونت عينة الدراسة من (451) من طلاب كلية التربية بالسويس، واستخدمت مقياس رايف لجودة الحياة ويتضمن ثلاثة معايير:

- الأول الصحة البدنية والعقلية والنفسية.
- الثاني خصائص الشخصية السوية، وتتمثل في الصلابة النفسية والثقة بالنفس والرضا عن الحياة والسعادة والتفاؤل والكفاءة الذاتية.
- الثالث المعيار الاجتماعي، ويتمثل في الانتماء والمساندة الاجتماعية والتعاون والتسامح.

وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي في التحصيل الأكاديمي، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً لصالح مرتفعي الذكاء الاجتماعي في إدراك جودة الحياة، كما أظهرت النتائج تأثير الجنس على إدراك جودة الحياة، يمكن التنبؤ بإدراك جودة الحياة من الذكاء الاجتماعي ، وأوصت بضرورة تنمية الجوانب النفسية الإيجابية التي تؤدى إلى زيادة التحصيل الأكاديمي وجودة الحياة لدى الطلاب.

دراسة سليمان (2008) وقد كان عنوان الدراسة قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها، وتكونت العينة من 649 طالبًا من طلاب جامعة تبوك وكان من أهم نتائجها ارتفاع مستوى أبعاد جودة الحياة الصحية والنفسية والاجتماعية والأسرية وانخفاض أبعاده في شغل أوقات الفراغ

وجودة التعليم، وتأثير متغير التخصص (علمي أدبي)، وقد كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح التخصص العلمي في أبعاد الصحة والحياة النفسية والأسرية في حين كانت الفروق دالة لصالح التخصصات الأدبية في جودة التعليم.

دراسة البهادلي وكاظم (2006) هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة في كل من الجمهورية الليبية وسلطنة عمان ودور متغير البلد والتخصص والنوع في جودة الحياة وقد تكونت العينة من 400 طالب جامعي (182 ليبي و218 عماني) وتوصلت الدراسة إلى أن جودة الحياة كانت مرتفعة في بعدين هما الحياة الأسرية والحياة الاجتماعية ومتوسطة في بعدين هما الصحة العامة وشغل وقت الفراغ ومنخفضة في بعدين هما الصحة النفسية والحياة العاطفية.

دراسة بخش (2006) هدفت الدراسة للكشف عن الفروق بين العاديين والمعاقين بصريًا في جودة الحياة والعلاقة بين جودة الحياة ومفهوم الذات وقد تكونت العينة من 50 معاقًا بصريًا ومثلهم من العاديين من المملكة العربية السعودية، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في جودة الحياة بين المعاقين بصريًا والعاديين لصالح الفئة الأخيرة ، ووجود علاقة دالة بين مفهوم الذات وجودة الحياة لدى العينة كاملة.

دراسة حسن والمحرزي وابراهيم (2006): وكانت تهدف الدراسة لبحث العلاقة بين جودة الحياة واستراتيجيات مقاومة الضغوط لدى طلبة الجامعة في جامعة السلطان قابوس في عمان واختلاف تلك العلاقات باختلاف الجنس ونوع الكلية، وتكونت العينة من 183 طالبًا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى أن طلبة الكليات العلمية أقل إحساسًا بالضغوط وأكثر جودة للحياة من طلبة الكليات الإنسانية، كما أظهرت النتائج علاقة سالبة دالة بين جودة الحياة والضغوط النفسية ومعدل استراتيجيات مقاومة الضغوط.

دراسات المحور الثاني :

دراسة فتحي (2016): هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة وأثر ذلك في خفض قلق المستقبل وتحسين نوعية الحياة ، ومعرفة الفروق بين الجنسين على متغيرات الدراسة، وتكونت العينة من 60 طالبًا وطالبة، واستخدمت المنهج التجريبي، وخلصت النتائج إلى أن البرنامج الإرشادي أثبت فعالية عالية في تحسين فعالية الذات لدى العينة التجريبية وأن ذلك ترتب عليه انخفاض قلق المستقبل وتحسين نوعية الحياة لدى العينة.

دراسة أحمد (2013) هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج يعتمد على استخدام التعلم القائم على المخ لتحسين العمليات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية للأطفال ذوي اضطرابات قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد (ADHD) وتكونت عينة الدراسة من (50) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المدارس الابتدائية، ذوي اضطراب قصور الانتباه إذ تراوحت أعمارهم ما بين

(9- 12) سنة، مقسمين إلى ثلاث مجموعات.

- مجموعة تجريبية وعددها (25) تلميذاً وتلميذة مقسمة إلى مجموعتين تجريبيتين .

الأولى: قوامها (14) تلميذاً وتلميذة ذوي اضطرابات (ADHD) توأم.

الثانية: قوامها (11) تلميذاً وتلميذة ذوي اضطرابات (ADHD)

ويطبق عليهم البرنامج:

- مجموعة ضابطة وعددها (25) تلميذاً وتلميذة

واستخدمت الباحثة عدة أدوات منها مقياس جودة الحياة الأكاديمية، ومقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس جودة الحياة

الأكاديمية لصالح متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبيتين واستمرار الفعالية بعد القياس التتبعي.

دراسة الكرد (2013) هدفت إلى تحسين جودة الحياة للطلاب من حيث تكوينهم الجسمي والنفسي والتعليمي والمعرفي وتوافقهم مع ذاتهم ومع الآخرين ورفع درجة تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المتأخرين دراسياً من طلاب المرحلة الثانوية من خلال برنامج تدريبي الإشباع المادي للحاجات الأساسية، والإشباع المعنوي الذي يؤدي إلى التوافق النفسي للطلاب عبر تحقيق الذات ، وتكونت عينة الدراسة من (32) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) واستخدمت الباحثة عدة أدوات منها مقياس جودة الحياة لطلاب المرحلة الثانوية، وبرنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة من إعداد الباحثة تم تطبيقه على العينة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: فعالية البرنامج التدريبي في تحسين جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية وظهر ذلك واضحاً من خلال ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي، وزيادة درجة تقديرهم لذاتهم، واستمرار فعالية البرنامج بعد فترة المتابعة، وأوصت بضرورة توفير الخبرات والطموحات التعليمية التي تزيد من ثقة الطلاب في ذاتهم والتنافس والتعاون والإنجاز والتفوق الدراسي.

دراسة سليم (2009) وقد حاول بحث فاعلية برنامج علاجي في خفض حدة الإعاقة النوعية للغة وتحسين جودة الحياة النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت المجموعة من (30) تلميذًا وتلميذة، وتم تقسيمهم إلى (15) تلميذًا كمجموعة تجريبية، و(15) تلميذًا كمجموعة ضابطة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في شدة الإعاقة النوعية للغة لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في جودة الحياة النفسية لصالح المجموعة التجريبية

التعليق على الدراسات السابقة:

اشتركت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بحث العلاقة بين جودة الحياة والتحصيل الدراسي فقد كان هو الموضوع الأساسي لمعظم الدراسات.

أما بالنسبة للمنهج المستخدم فقد اعتمدت بعض الدراسات على المنهج الوصفي الارتباطي مثل دراسة كريمة 2014، دراسة برونزافت 2014، دراسة الفرا والنواجحه 2014، دراسة العمروسي 2012، دراسة رجيعة 2009، سليمان 2008، البهادلي وكاظم 2006، بخش 2006، حسن والمحرزي وإبراهيم 2006.

واتفقت بعض الدراسات مع البحث الحالي في اعتماد المنهج التجريبي مثل دراسة فتحي 2016، وأحمد 2013 ودراسة الكرد 2013، وسليم 2009.

وبالنسبة لعينة البحث فقد اعتمدت بعض الدراسات على عينات من تلاميذ التعليم العام مثل: دراسة كريمة 2014، برونزافت 2014، أحمد 2013، الكرد 2013، العمروسي 2012، سليم 2009، بخش 2006.

واتفقت بعض الدراسات مع البحث الحالي في اختيار عينة من المرحلة الجامعية مثل دراسة فتحي 2016، والفرا والنواجحة 2014، عيسة 2012، رجيعة 2009 ،سليمان 2008 ، البهادلي وكاظم 2006 ،الحسن والحرزي وابراهيم 2006

أما بالنسبة لمقياس جودة الحياة فقد اختلف بين الدراسات واتفقت الباحثة مع دراسة نعيسة 2012 في استخدام مقياس كاظم ومنسي لجودة الحياة 2006.

وأما بالنسبة لنتائج الدراسات السابقة فقد توصلت للنتائج الآتية:

وجود علاقة دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي وجودة الحياة كما اتضح ذلك في دراسة كل من بحرة كريمة (2014)، برونزافت (2014)، الفرا والنواجحة 2014،

العمروسي 2012، ليمان 2008 ، حسن والحرزي وابراهيم 2006

وبالنسبة للدراسات التي هدفت لتصميم برامج لتحسين جودة الحياة فقد توصلت إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لجودة الحياة واستمرار الفعالية بعد القياس التتبعي مثل دراسة فتحي 2016، دراسة أحمد 2013، ودراسة الكرد 2013 ، دراسة سليم 2009 .

ومن العرض السابق يتضح عدم وجود دراسة تناولت أثر برنامج معرفي سلوكي على كل من جودة الحياة والتحصيل الدراسي وندرة الدراسات في هذا الموضوع.

منهج البحث:

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي لقياس أثر المتغير المستقل وهو البرنامج المعرفي السلوكي لتحسين جودة الحياة على متغيرين تابعين هما جودة الحياة والتحصيل الدراسي.

فروض البحث:

توصلت الباحثة للفروض الآتية :

1- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس جودة الحياة لصالح المجموعة التجريبية .

2- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس جودة الحياة لصالح القياس البعدي.

3- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس جودة الحياة .

4-توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

5-توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للتحصيل الدراسي لصالح القياس البعدي.

الأساليب الإحصائية:

قامت الباحثة بمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بالاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS، وهي:

- الإحصاء الوصفي، ويتمثل في المتوسط الحسابي.
- اختبار مان ويتني ومعامل ويلكوكسون وقيمة Z لاختبار دلالة الفروق لعينتين مستقلتين، في أثناء المجانسة بين المجموعة التجريبية والضابطة، وفي اختبار صحة بعض الفروض.
- اختبار ويلكوكسون وقيمة Z لاختبار دلالة الفروق لعينتين مرتبطتين، وذلك في أثناء اختبار صحة بعض الفروض.

عينة البحث:

يعدُّ مجتمع البحث هو طالبات كلية العلوم والآداب بعنيزة في جامعة القصيم واللاتي بلغ عددهن حوالي 5000 طالبة، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وتكونت العينة من 20 طالبة من الطالبات المنخفضات تحصيليًا اللاتي معدلهن أقل من 2، وتم تقسيمهن إلى عشر طالبات في المجموعة التجريبية وعشر طالبات في المجموعة الضابطة، وتتراوح أعمارهن من 20-22 سنة.

وقامت الباحثة بالمجانسة بين أعضاء المجموعتين التجريبية والضابطة في جودة الحياة قبل تطبيق البرنامج، مستخدمة اختبار مان ويتني للمجموعات المستقلة، وفيما يأتي بيان ذلك:

جدول (1)

قيم (Z, W, U) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس جودة الحياة في القياس القبلي

المجموعة	ن	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	w	z	مستوى الدلالة
التجريبية	10	141,6	12,65	126,5	28,50	83,50	1,629	0,105 غير دال
الضابطة	10	129,1	8,35	83,5				

يتضح من الجدول (1) أن الفرق بين متوسط رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس جودة الحياة في القياس القبلي غير دالة؛ وهذا يعني وجود تجانس بين أفراد العينة من حيث جودة الحياة.

كما قامت الباحثة بالمجانسة بين أعضاء المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي قبل تطبيق البرنامج، مستخدمة اختبار مان ويتني للمجموعات المستقلة، وفيما يأتي بيان ذلك:

جدول (2)

قيم (Z, W, U) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي في القياس القبلي

المجموعة	ن	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	w	z	مستوى الدلالة
التجريبية	10	1,57	11,30	113,0	42,00	97,00	0,613	0,579 غير دال
الضابطة	10	1,51	9,70	97,0				

يتضح من الجدول (2) أن الفرق بين متوسط رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي في القياس القبلي غير دالة؛ وهذا يعني وجود تجانس بين أفراد العينة من حيث التحصيل الدراسي.

إجراءات البحث:

- تطبيق القياس القبلي على العينة
- تطبيق البرنامج الإرشادي
- تطبيق القياس البعدي
- تطبيق القياس التتبعي بعد ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج
- التحليل الإحصائي للنتائج
- تفسير النتائج والخروج بالتوصيات

أدوات البحث:

مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة إعداد منسي وكاظم (2006):

وقع اختيار الباحثة على هذا المقياس نظراً لأن محاور المقياس قريبة من أهداف البرنامج المعرفي السلوكي ، بالإضافة إلى أنه تم تصميمه ليناسب المرحلة الجامعية وهي عينة البحث.

يتكون المقياس من 60 فقرة، وأمام كل فقرة مقياس تقدير خماسي (أبداً، قليل جداً، إلى حد ما، كثير، كثير جداً)، تتوزع فقرات المقياس على ستة أبعاد بشكل متساوٍ (جودة الصحة العامة، وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، وجودة العواطف، وجودة الصحة النفسية، وجودة شغل الوقت وإدارته) بواقع 10 فقرات في كل بُعد (5 فقرات موجبة، و5 فقرات سالبة)، أُعطيت الفقرات الموجبة الدرجات (1، 2، 3، 4، 5)، في حين أعطي عكس الميزان السابق للفقرات السالبة. تتوافر في المقياس المؤشرات السيكو مترية المطلوبة) الصدق، والثبات، والاتساق الداخلي، والتمييز، والمعايير). ففي مجال الصدق تم التحقق من صدق المحتوى (المحكمين)، والصدق المرتبط بمحك (علاقة جودة الحياة بالدخل الشهري للأسرة). وفي مجال الثبات تراوح معامل

ألفا-كرونباخ للمحاور الستة بين 0.85- 0.62بوسيط قدره 0.75، وبلغ للمقياس كليًا 0.91، ومعاملات الاتساق الداخلي (علاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي للمحور الذي تنتمي إليه، ومصفوفة الارتباطات بين محاور المقياس الستة). ومعاملات التمييز للمفردات (اختبار "ت" بين أعلى وأدنى 27% من الدرجة الكلية للاختبار، وبالنسبة للمعايير، فقد تم اشتقاق المئينات كمعايير للدرجات الخام لكل محور من محاور المقياس.

البرنامج الإرشادي لتحسين جودة الحياة :

يقوم البرنامج الحالي على العلاج السلوكي المعرفي عن ميتشينبوم، مع الاستعانة بالنموذج المعرفي لارون بيك، والعلاج العقلاني الانفعالي لألبرت أليس.

ويعتمد البرنامج على الفنيات الآتية:

الاسترخاء- إعادة البناء المعرفي – أسلوب حل المشكلات –إلقاء التعليمات للذات- -إيقاف التفكير- الحوار السقراطي- المحاضرة والمناقشة –النمذجة – التغذية الراجعة – التعزيز- الواجبات المنزلية.

الهدف العام:

يهدف البرنامج إلى تحسين جودة الحياة لدى عينة من طالبات جامعة القصيم لتعميم البرنامج في المستقبل والاستفادة منه في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطالبات المنخفضات تحصيلياً.

الأهداف الفرعية:

1. تزويد الطالبة بالمعرفة اللازمة عن الضغوطات الجامعية التي تواجهها وعن جوانب القوة والضعف في شخصيتها.
2. إكساب الطالبة الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة الضغوط الدراسية.
3. استثارة الدافعية وشحذ المثابرة للإنجاز الدراسي.
4. مساعدة الطالبة على أن تشعر بالإيجابية وأن تجتاز المرحلة الجامعية بسلام عن طريق تحسين جودة حياتها.

خطوات تنفيذ البرنامج :

تم تنفيذ البرنامج من خلال الخطوات الآتية:

1. مرحلة اختيار العينة إذ تم البحث عن المنخفضات دراسيًا وهن اللاتي يقل معدلهن الدراسي عن 2 من 5، وقد تمت هذه الخطوة من خلال الرجوع للمرشدات الأكاديميات في الأقسام التعليمية، وبعد الحصول على الأسماء بدأت مرحلة إقناع الطالبات بالمشاركة في البرنامج إذ تم شرح الفائدة التي ستعود عليهن من المشاركة، وقد واجهت الباحثة صعوبة في إقناعهم بالالتزام بالحضور وتنسيق الوقت بما لا يتعارض مع جداولهن الدراسية.
2. مرحلة تطبيق القياس القبلي لمقياس جودة الحياة على العينتين التجريبية والضابطة.
3. مرحلة تطبيق البرنامج إذ استغرق تطبيقه عشرة أسابيع بمعدل جلسة أسبوعيًا، تستغرق الجلسة ساعة ونصف، وقد استعانت الباحثة باستمارة لتقويم الجلسات كانت توزع على الطالبات نهاية كل جلسة تعمل كتغذية راجعة للباحثة عن مدى استفادة الطالبات.

من الجلسة .

4. مرحلة التطبيق البعدي لمقياس جودة الحياة على العينتين التجريبية والضابطة.
5. مرحلة التطبيق التتبعي للعينة التجريبية بعد ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج.

الأساليب المستخدمة في المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثة بمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بالاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS، وهي:

- الإحصاء الوصفي، ويتمثل في المتوسط الحسابي.
- اختبار مان ويتني ومعامل ويلكوكسون وقيمة Z لاختبار دلالة الفروق لعينتين مستقلتين، في أثناء المجانسة بين المجموعة التجريبية والضابطة، وفي اختبار صحة بعض الفروض.

- اختبار ويلكوكسون وقيمة Z لاختبار دلالة الفروق لعينتين مرتبطتين، وذلك في أثناء اختبار صحة بعض الفروض.

نتائج الدراسة

تُعَدُّ النتائج والتفسير هما محصلة البحث والإسهام العلمي المتوقع من البحث، وتقدم الباحثة النتائج التي توصلت إليها والتفسير الذي قدم لهذه النتائج في ضوء مفاهيم الدراسة والدراسات السابقة، والتوصيات التربوية التي توصي بها الباحثة.

جدول(3)

قيم (Z, W, U) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس جودة الحياة في القياس البعدي

المجموعة	ن	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	w	z	مستوى الدلالة
التجريبية	10	153,9	13,7	137,0	18,00	73,00	2,419	*0,016
الضابطة	10	128,7	7,3	73,0				

** دالة عند مستوى 0,01 * دالة عند مستوى 0,05

يتضح من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس جودة الحياة في القياس البعدي، فقد كانت تلك الفروق دالة عند مستوى 0,05، وبالرجوع إلى متوسط الدرجات لكلا المجموعتين يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (153,9) على مقياس جودة الحياة أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة (128,7)، وهو ما يعطي مؤشرًا على فعالية البرنامج، ويدل على أن البرنامج ساهم في بناء الثقة في النفس ورفع قدرة الطالبات على مواجهة الضغوط الجامعية وشحذ الدافعية والمثابرة للإنجاز مما أدى إلى ارتفاع متوسط درجاتهن في القياس البعدي على مقياس جودة الحياة بعد مواظبتهن على حضور جلسات البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد 2013 والكرد 2013 إذ توصلت هاتان الدراستان إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي والتتبعي بعد تطبيق برنامج لتحسين جودة الحياة .

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس جودة الحياة في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية".

وللتأكد من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (U) Mann -Whitney، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على مقياس جودة الحياة

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة في القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي".

وللتأكد من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (W) Wilcoxon كأسلوب إحصائي لا بارامتري للمقارنة بين عينتين مرتبطتين، وذلك بهدف اختبار دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة في القياسين القبلي والبعدي.

ويوضح الجدول الآتي تلك النتائج:

جدول(4)

نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة Z ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة في القياسين القبلي والبعدي

القياس	المتوسط	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
القبلي	141,6	السالبة	-	0,00	0,00	2,805-	0,005**
		الموجبة	10	5,50	55,00		
البعدي	153,9	التساوي	-				

** دالة عند مستوى 0,01 * دالة عند مستوى 0,05

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى 0,01 بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وبالنظر إلى متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، يتضح أن متوسط درجات القياس البعدي (153,9) في جودة الحياة أعلى منها في القياس القبلي (141,6)، وهذا يدل على أن تلك الفروق لصالح القياس البعدي، وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثاني وتتفق مع دراسة كل من أحمد 2013 والكرد 2013، وتدل على أن طالبات المجموعة التجريبية كن يفتقرن لمهارات مواجهة الضغوط والتكيف مع البيئة الجامعية ولكن بعد التعرض لخبرات البرنامج الذي ساعدهن على اكتشاف قدراتهن وتنمية كثير من المهارات التي تساعدهن في تحسين جودة حياتهن ما أدى إلى ارتفاع متوسط درجاتهن في القياس البعدي لمقياس جودة الحياة.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة في القياسين البعدي والتتبعي".

وللتأكد من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (W) Wilcoxon كأسلوب إحصائي لا بارامتري لاختبار دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين.

ويوضح الجدول الآتي تلك النتائج:

جدول(5)

نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة Z ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة في القياسين البعدي والتتبعي

القياس	المتوسط	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
القبلي	153,9	السالبة	5	5,50	27,5	0,604 -	0,546 غير دالة
		الموجبة	4	4,38	17,5		
البعدي	153,5	التساوي	1				

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة في القياسين البعدي والتتبعي، وبالنظر إلى متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (153,9) نجدها تقترب من متوسط درجات ذات المجموعة في القياس التتبعي (153,5)، وهذا يدل على بقاء الأثر الإيجابي الذي أحدثه البرنامج الذي تعرضت له المجموعة التجريبية وتمكنهن من المهارات التي تم اكتسابها خلال البرنامج مما يعطي ثقة كبيرة بالبرنامج ، وهذه النتائج تتفق ودراسة أحمد 2013 والكرد 2013 وتحقق الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية".

وللتأكد من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (U) Mann -Whitney، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في التحصيل الدراسي.

جدول (6)

قيم (Z, W, U) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسط درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي في القياس البعدي

المجموعة	ن	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	w	z	مستوى الدلالة
التجريبية	10	2,25	14,80	148,0	7,00	62,00	3,263	0,00**
الضابطة	10	1,57	6,20	62,0				

** دالة عند مستوى 0,01 * دالة عند مستوى 0,05

يتضح من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًا في التحصيل الدراسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، فقد كانت تلك الفروق دالة عند مستوى 0,01، وبالرجوع إلى متوسط الدرجات لكلا المجموعتين.

يتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (2,25) أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة (1,57)، وهو ما يعطي مؤشرًا على فعالية البرنامج ووجود علاقة بين التحصيل الدراسي وجودة الحياة، كما يؤكد أن انخفاض التحصيل الدراسي للطالبات كان بسبب انخفاض مستوى جودة حياتهن بعدم امتلاكهن مهارات تمكنهن من مواجهة الضغوط الجامعية وانخفاض كفاءة مفهوم الذات لديهن، ولكن بعد تعرضهن لخبرات البرنامج الإرشادي تمكنت الطالبات من رفع مستوى جودة الحياة مما أدى لارتفاع مستوى التحصيل الدراسي، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة فتحي 2016، كريمة 2014، ب رونزافت 2014، الفرا و النواجحة 2014، العمروسي 2012، رجيعة 2009، سليمان 2008، البهادلي وكاظم 2006، بخش 2006، حسن والمحرزي 2006، وتحقق صحة الفرض الرابع.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي في القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي".

وللتأكد من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (W) Wilcoxon كأسلوب إحصائي لا بارامتري للمقارنة بين عينتين مرتبطتين، وذلك بهدف اختبار دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي في القياسين القبلي والبعدي. ويوضح الجدول الآتي تلك النتائج:

جدول(7)

نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة Z ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي في القياسين القبلي والبعدي

القياس	المتوسط	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
القبلي	57 ،1	السالبة	-	0,00	0,00	2,670 -	0,008**
		الموجبة	9	5,00	45,00		
البعدي	2,25	التساوي	1				

** دالة عند مستوى 0,01 * دالة عند مستوى 0،

يتضح من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0,01 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وبالنظر إلى متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، يتضح أن متوسط درجات القياس البعدي (2,25) أعلى منها في القياس القبلي (1,57) في التحصيل الدراسي، وهذا يدل على أن تلك الفروق لصالح القياس البعدي، وهذه النتائج تحقق الفرض الخامس وتنوه للعلاقة بين التحصيل الدراسي وجودة الحياة، وأن البرنامج الإرشادي قد ساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للعينة التجريبية نظراً لاكتسابهن مهارات جودة الحياة من خلال تعرضهن لخبرات البرنامج . وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة فتحي 2016، كريمة 2014، برونزافت 2014، الفرا والنواجحة 2014 ، العمروسي 2012 ، رجيعة 2009، سليمان 2008، البهادلي وكاظم 2006، بخش 2006، حسن والمحرزي وإبراهيم 2006 .

وخلاصة النتائج أن انخفاض التحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات في الأغلب يعود لانخفاض مستوى جودة الحياة لديهن وأن التركيز على البرامج الإرشادية وبخاصة المعرفية السلوكية يؤدي إلى تحسن ملحوظ لمستوى جودة الحياة لهن وفي التحصيل الدراسي.

التوصيات:

يخلص البحث إلى مجموعة من التوصيات أهمها :

1-التركيز على الإرشاد النفسي للطالبات من خلال تفعيل دور وحدة الإرشاد النفسي في كل كلية.

2-إعطاء دورات في الإرشاد النفسي لأعضاء هيئة التدريس فالنفسية السليمة للطالبة تقود إلى تحصيل علمي مرتفع .

3-تعميم البرنامج الإرشادي على الكليات وتدريب بعض أعضاء الهيئة التعليمية لتطبيق البرنامج خاصة على المتعثرات دراسيًا .

4-ضرورة التركيز على طالبات الجامعة وزيادة خبراتهم الإيجابية من خلال ندوات وبرامج توجيهية .

5-أن تراجع الجامعات سياستها فيما يخص قبول الطالبات بالأقسام إذ لاحظت الباحثة أن غالبية المتعثرات دراسيًا تم توجيههن قسراً لأقسام لا يرغبن بها.

البحوث المقترحة:

- فاعلية برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة (الذكور).
- فاعلية برنامج إرشادي في خفض قلق المستقبل لدى طالبات الجامعة .
- العلاقة بين جودة الحياة وفاعلية الذات لدى طالبات الجامعة.

المراجـع :

- نعيسة، رغداء (2012). جودة الحياة لدى طلبة جامعة دمشق وتشرين .*مجلة جامعة دمشق*،*28*(1)،145- 188.

إبراهيم، محمد عبدالله؛ صديق، سيدة عبدالرحيم (2006، 17-19 ديسمبر) دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، وقائع *ندوة علم النفس وجودة الحياة*.

ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل (1990) *لسان العرب*، المجلد الثالث.

أبو حلاوة، محمد السعيد (2009) *الذكاء الانفعالي، المعنى الشخصي، جودة الحياة النفسية. دراسة مقارنة بين المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة*، موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة .

أحمد ، هناء إبراهيم (2013) *استخدام نموذج التعلم القائم على المخ في تحسين العمليات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية للأطفال ذوي اضطرابات قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد*، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

أحمد، أحمد إبراهيم (2000) *عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي*، الإسكندرية ، مكتبة المعارف الجديدة .

بخش، أميره طه (2006) جودة الحياة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريًا والعاديين بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر 1* (35) 2-22 .

بخيت، خديجة أحمد السيد (2012) جودة الحياة لدى طالبات الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز وعلاقتها بمستوى الرضا عنها، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،(ASEP) 1* (27) 13- 33.

جميل، سمية؛ عبدالوهاب، داليا (2009) جودة الحياة في ضوء بعض الذكاءان المتعددة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس .1(22)،69-105 .

حبيب، مجدي عبدالكريم (2006) فعالية استخدام تقنية المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلاب العمانيين، *ندوة علم النفس وجودة الحياة*، جامعة قابوس، مسقط.

حسن، عبدالحميد ،والمحرزي، راشد ،وإبراهيم، محمود (2006) جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس .*مجلة جامعة قابوس* ،289- 303.

حسيب، محمد حسيب (2003). *فاعلية العلاج العقلاني –السلوكي في خفض مستوى القلق لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية* .رسالة دكتوراه .كلية التربية .جامعة بنها ، مصر.

رجيعة، عبد الحميد عبد العظيم (2009). التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس، *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 19* (1)، 172-227.

زهران، حامد (1994) الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة، عالم الكتب.

سليم، عبد العزيز إبراهيم (2009): *دراسة فعالية برنامج علاجي في خفض حدة الإعاقة النوعية للغة وأثره في تحسين جودة الحياة النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية*، رسالة دكتوراه، كلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية، مصر.

سليمان، شاهر خالد (2008) قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها .*مجلة رسالة الخليج العربي*، (177) ،117- 155.

العمروسى، نيللى حسين كامل (2012). جودة الحياة وعلاقتها بالكفاءة الدراسية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الطالبات المصريات المقيمات في المملكة العربية السعودية، *المجلة البحوث النفسية التربوية، كلية التربية– جامعة المنوفية*، 1، السنة السابعة والعشرون.

فتحي ، إيمان (2016). *برنامج إرشادي لتحسين فاعلية الذات وأثره على قلق المستقبل ونوعية الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة* . رسالة دكتوراه .كلية التربية، جامعة القاهرة، مصر .

الفرا، اسماعيل صالح والنواجحة، زهير عبد الحميد (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية، *مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، 14* (2)، 57 – 90.

قاسم، مجدي عبدالوهاب وآخرون (2009). *دليل طالب الجامعة إلى النجاح والجودة في الحياة* .الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد .مصر.

كاظم ،علي؛ البهادلي، خالد (2006، 17-19 ديسمبر). مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة. *ندوة علم النفس وجودة الحياة، عمان، مسقط*.

الكرد ، ضياء أحمد حسن(2013). *برنامج لتحسين جودة الحياة كمدخل لرفع درجة تقدير الذات لدى المتأخرين دراسياً من طلاب المرحلة الثانوية"* ، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

كريمة، بحرة (2014). *جودة الحياة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي*. رسالة ماجستير ، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.

المالكي، حنان (2011) الاكتئاب والمعنى الشخصي وجودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية التربية جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات .*مجلة كلية التربية .جامعة الأزهر . 3* (145) 244- 284 .

محمد، مسعودي (2015) بحوث جودة الحياة في العالم العربي دراسة تحليلية) *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة وهران*، 20، 203- 220.

محمود، هويده والجمالي، فوزية (2010) فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً، *مجلة أمارباك الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم التكنولوجية*، *1* (1)، 61- 115.

منسي، محمود ؛ كاظم، علي (2010، 17- 19 ديسمبر). تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان ،*وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة*، جامعة قابوس،سلطنة عمان، 63- 78.

نصر الله، عمر عبدالرحيم (2004). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي وأسبابه وعلاجه (ط1)، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

Abou Halawa, Mohamed El Said (2009) The quality of life in the light of some of the multiple intelligences among secondary students of different disciplines. Arab Studies in Education and Psychology. Number 22 Part I February 2012 .69-105.

Ahmed, Hanaa Ibrahim (2013), "Using the Brain-Based Learning Model to Improve Processes Associated with Academic Achievement and Academic Quality of Life for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorders", PhD Thesis, Institute of Educational Studies and Research, Cairo University.

Al - Amrozi, Nelly Hussein Kamel (2012), "Quality of life and its relation to scholastic efficiency in the light of some demographic variables in a sample of Egyptian female students living in Saudi Arabia", Journal of Psychological and Educational Research, Faculty of Education, Menoufia University, first issue, twenty-seventh year.

Al-Farra, Ismail Saleh and Al-Nawajha, Zuhair Abdel-Hamid.(2014). Emotional intelligence and its relation to the quality of life and academic achievement of students at Al-Quds Open University in Khan Younis Educational Zone", *Al-Azhar University Journal, Gaza, Human Sciences Series, 14*(2) ،57 – 90.

Al-Maliki, Hanan (2011) Depression, personal meaning and the quality of psychological life in the students of the Faculty of Education Umm Al-Qura University in the

University, Proceedings of the symposium on psychology and quality of life 17-19 December 2006.

Jonker,C.Gerritsen.D.L,Bosboom P.R&,J.T.Van der Steen J.T.(2004) AModel for Quality of Life Measure in Patients with Dementia:Lawtonnext step.Dementia and Griatric Cognitive Disorders,18:159-164.

Kadhim, Ali and Al-Bahadli, Khalid (2006) Quality of life for university students. Symposium on Psychology and Quality of Life, Sultan Qaboos University, Muscat, December 17-19.

Kurds, Dia Ahmed Hassan (2013) "A program to improve the quality of life as an entrance to raise the degree of self-esteem of late high school students," PhD thesis, Girls College, Ain Shams University.

Lehman,A(1998) A quality of life interview for the chronically mentally I11.Evalution and

Mansi, Mohamed and Kazem, Ali (2010) Development and standardization of the quality of life standard for university students in the Sultanate of Oman.

Nayseh, Raghda (2012) Quality of life of the students of Damascus University and Tishreen University of Damascus, Volume 28, first issue, 145-188.

Oliver,Joseph,Huscley,Keith Briges,Hadi Mohamed(2005) Quality of life and ental health(2ED).New York .Taylor &Francis library.

program planning. Vol .11,pp 51- 62 .

Rajiaa, Abdelhamid Abdel Azim (2009). Academic achievement and awareness of the quality of psychological life among high and low social intelligence students of the Faculty of Education in Suez, *Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 19* (1), 172-227.

Salim, Abdel Aziz Ibrahim (2009*): A study of the effectiveness of a therapeutic program in reducing the specific disability of the language and its impact on improving the quality of psychological life in a sample of primary school students*, PhD thesis, Damanhour Faculty of Education, Alexandria University, Egypt.

Sulaiman, Shaher Khalid (2008) Measuring the quality of life in a sample of students of Tabuk University in Saudi Arabia and the impact of some variables on them. *The Journal e of the Arabian Gulf*, 177, 117-155.

light of some variables. *College of Education, Al-Azhar University 3* (145) 244-284.

Amoudi, Masoudi (2015) Quality of Life Research in the Arab World 0 Analytical Study ,*Journal of Human and Social Sciences, University of Oran*, 20, 203-220.

Bakhit, Khadija Ahmed Al Sayed (2012) Quality of life of students of the General Diploma in the Faculty of Education, King Abdulaziz University and its relationship to the level of satisfaction, *Arab Studies in Education and Psychology, (ASEP) 1* (27) 13-33

Bakhsh, Amira Taha (2006) Quality of life and its relation to the self concept of the visually impaired and ordinary people in Saudi Arabia, *Journal of the Faculty of Education, Tanta University, Egypt 1* (35) 2-22.

Bronzaft, A., (2014) : *Quality Of academic Life and guiding Students along the Smartpath to happiness*, Creativity Research.

Grawitz, M. (2004) .Lexique des sciences sociales, Editions DALLOZ. Gilman, R, Easterbooks, S anFrey.M. (2004) APreliminarystudy of Multydeminitioal Life satisfication among deaf-hard of hearing youth cross *enveromental social indicator research,vol .66*.pp 143-166.

Habib, M. Abdelkareem .(2006) The Effectiveness of Information Technology in Achieving Quality of Life in Samples of Omani Students, *Seminar on Psychology and Quality of Life*, Qaboos University, Muscat

Hassan, Abdul Hamid Saeedo and Al Maharzi, Rashid Saif and Ibrahim, Mahmoud Mohamed (2006, 17-19 December) Quality of Life and its relationship to psychological stress and resistance strategies among students of Sultan Qaboos University. Proceedings of *Seminar on Psychology and Quality of Life*.

Hassib, Mohamed Hassib (2003). *Effectiveness of rational-behavioral therapy in reducing the level of anxiety among adolescents with hearing disabilities*. PhD thesis, Faculty of Education, Benha University, Egypt.

Hunt,N & Marshall,K,(1995)Exceptional Children and yoth:An introduction to special education. Boston:Houghton Miffiln Company.

Ibn Manzoor, Jamal al-Din Abu al-Fadl (1990), the Arabic language, volume III.

Ibrahim, Mohammed Abdulla and Sadiq, Sayyidah Abdul Rahim (2006) The role of sports activities in the quality of life among students of Sultan Qaboos

The Effectiveness of a Cognitive- Behavioral Counseling Program on The Improvement of the Quality of Life and its Impact on Academic Achievement in a Sample of Studensts of Qassim University.

By:
Lamia S. Alfniekh
Faculty of Education – Qassim University

Submitted 15-11-2017 and Accepted on 25-02-2018

Abstract : This study aimed at applying a guideline program to improve the performance of low- achieving students in Unaizah College of science and Arts , Qassim University .The study employed the empirical method and was conducted on a sample 20 students divided into ten for the control group and ten for the experimental group

The research utilized a cognitive behavioral program and scale Kazem and Mansi (2006) standard for the quality of life .

The results showed significant statistical differences between the two groups with regarded to the quality of life in the post – test .Other statistical differences were found concerning the average grades of the quality of life in both the pre and post testes in favor of the post - test. No significant statistical differences between the average grades of both groups in the post and consecutive tests were found Significant statistical differences were found in the academic achievements of both groups in the post – test. Finally significant statistical differences were found at the level of 0.01 between the average grades of the experimental group concerning the academic achievement in the pre – and post – testes in favor of the post test .

Key words: A Guideline Program , Quality of life , Academic Achievement .

الذكاء الروحي وعلاقته بالصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية

حمود بن عبدالرحمن محمد السحمة

باحث دكتوراة في علم النفس الإرشادي

جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1439/5/19هـ - وقبل 1439/8/13هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والصلابة المهنية لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (235) معلمًا ومعلمة، اختيروا بطريقة عشوائية من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة الرين، متوسط أعمارهم الزمنية (34,62) سنة بانحراف معياري (5.39)، واعتمدت الدراسة على مقياس الذكاء الروحي الذي أعده الضبع (2012)، واستبانة الصلابة المهنية من إعداد (Moreno-Jiménez, et al. (2014 وترجمه الباحث، وأسفرت النتائج عن: 1- ارتفاع مستوى الذكاء الروحي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية 2- ارتفاع مستوى الصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية 3- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحي ودرجاتهم على مقياس الصلابة المهنية 4- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة في الذكاء الروحي، في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا في الذكاء الروحي (الدرجة الكلية)، وأبعاد التسامي بالذات، وإدراك معنى الحياة، والتأمل، وإدراك المعاناة كفرصة للإنجاز ترجع إلى سنوات الخبرة، وذلك لصالح فئة سنوات الخبرة (أكثر من خمس سنوات)، وعدم وجود فروق دالة في الممارسة الروحية 5- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين المعلمين والمعلمات في الدرجة الكلية للصلابة المهنية، وبعد التحكم ، وعند مستوى (0.05) في بعد التحدي لصالح المعلمين، وعدم وجود فروق بينهما في بعد الالتزام، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا في الصلابة المهنية سواء في الدرجة الكلية، أو الأبعاد الفرعية (التحدي-التحكم-الالتزام) ترجع إلى سنوات الخبرة، وذلك لصالح فئة سنوات الخبرة (أكثر من خمس سنوات) 6- تُسهم أبعاد الذكاء الروحي: الممارسة الروحية، معنى الحياة، وإدراك المعاناة كفرصة للإنجاز في التنبؤ بالصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الروحي، الصلابة المهنية، المعلمون، المرحلة الابتدائية.

المقدمة:

تتجلى أهمية المرحلة الابتدائية في كونها القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم ، وذلك من خلال تزويدهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة، والاتجاهات القويمة، والخبرات والمعلومات والمهارات (الحقيل، 1994).

ويُعد المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، وعلى كتفيه تقع مسؤولية تحقيق الأهداف التربوية، ولا يتحقق التطوير في كل مكونات العملية التعليمية أو بعضها ما لم يكن المعلم قادرًا ومتمكنًا من متطلبات هذا التطوير، ومن ثمّ كان لابدّ من توفر قدرٍ كافٍ من التوافق النفسي والاجتماعي لدى المعلم، بما يضمن مشاركته الفعالة في تحقيق أهداف التطوير، مع ما يتسم به العصر من تسارع المعرفة وتعقدها في شتى مجالات الحياة (يوسف والشربيني، 2000).

ومع أن مهنة التعليم تُعدُ من أهم المهن لأنها تُمد المجتمع بالعناصر البشرية المؤهلة علميًا واجتماعيًا وفنيًا وأخلاقيًا، فإنها تُعدُ أيضًا من أكثر المهن التي تسبب توترًا نفسيًا وإجهادًا عصبيًا وجسميًا للمعلم بسبب ضغوط مهنة التدريس بوجه عام (الشرعة والباكر، 2000)، وقد تعددت مصادر الضغوط للمعلم بين سلوك التلاميذ وعلاقته بالمشرف والزملاء، وغموض الدور، والأعباء العملية وغياب التفاهم بين المعلم والإدارة، وتؤدي الضغوط التي يتعرض لها المعلم في مهنته إلى استنزاف جسمي وانفعالي، وأهم مظاهره فقدان الاهتمام بالتلاميذ وتبلد المشاعر، ونقص الدافعية والأداء النمطي للعمل، ومقاومة التغيير وفقدان الابتكار مما قد يؤثر مباشرة على إنتاجيته بوجه خاص وعلى مخرجات التعليم بوجه عام (خضر، 1998).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إنه من المهم أن تتوافر لدى المعلم مجموعة من الخصائص والسمات الإيجابية التي أكّد عليها سيلجمان Seligman رائد علم النفس الإيجابي ومؤسسه، كالسعادة والأمل والتفاؤل وجودة حياة العمل والذكاء الروحي وغيرها من المتغيرات الإيجابية، وذلك لقيامها بدور تحصيني ووقائي قد يساعده في مواجهة الضغوط والأزمات وتجاوزها بكل نجاح مع الاحتفاظ بالصحة النفسية والجسدية، وكذلك تمكينه من أداء دوره بكفاءة وفاعلية، ومساعدته على الاندماج في العمل وتحقيق التفاعلات الإيجابية والإنجاز.

ويُعد الذكاء الروحي هو البوصلة الخاصة بالفرد، والتي تساعده على التنقل في بحر الحياة، لتُقدِر ما هو الأفضل له، ويشير إلى الاتجاه الذي يجب أن يتخذه جسده وقلبه وعقله باستمرار للحصول على ما يريده من الحياة، كذلك هو المحرك الذي يقوده نحو المعنى، وحاجته للتواصل مع خالقه بالمعنى الواسع للكلمة، كما أنّه يشير إلى حاجة الفرد للتواصل مع شيء أعظم بكثير من مجرد ذاته الفردية (Costello, 2013).

وتعددت تعريفات الذكاء الروحي في الثقافات المختلفة؛ نظرًا لاختلاف توجهات العلماء ومنطلقاتهم النظرية، وقد عرَّفه كل من إمرام ودراير (Amram & Dryer (2007 بأنه القدرة على استخدام وتطبيق الخصائص الروحية، التي تزيد من فعاليتنا في الحياة ورفاهيتنا النفسية، أمّا ناسل (2004) Nasel فقد عرَّفه بأنه قدرات الفرد وإمكاناته الروحية التي تجعله أكثر ثقة وإحساسًا بمعنى الحياة، وتجعله قادرًا على مواجهة المشكلات الحياتية والوجودية والروحية، وإيجاد الحلول المناسبة لها، كما عرَّفه فوجهان (2002) Vaughan بأنَّه القدرة على الفهم العميق للقضايا الوجودية، والنظرة المتعددة لمستويات الوعي، ويحدث ذلك الوعي بالتسامي نحو الآخرين والكون، والموجودات بوجه عام.

ومنذ ظهور مفهوم الذكاء الروحي كامتداد لنظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر، توالت النماذج والمداخل المفسرة لهذا المفهوم في محاولة من قبل الباحثين لسبر أغواره والتعرف على حقيقته واكتشاف أبعاده ومكوناته، فبعضهم توصل إلى أنه قدرة، وعليه فإنه يتكون من مجموعة متنوعة من القدرات

الفرعية، في حين نجد بعضهم الآخر توصل إلى أن الذكاء الروحي مهارة، وله عدة مهارات فرعية مكونة له، وقد حدد زهار ومارشال (Zohar & Marshall (2000 اثني عشر مكونًا للذكاء الروحي، وهي: الوعي الذاتي، والتلقائية، والقيم، والكلية، والشفقة، والتنوع، والاستقلال عن المجال، والسؤال عن السببية: لماذا، وإعادة التشكيل، والنظرة الإيجابية للمحن والشدائد، والتواضع، والإحساس بالمهنة .

وقد أكد إيمونز (Emmons (2000 على أن الذكاء الروحي قدرة، ويتكون من خمس قدرات فرعية وتوجد بدرجات متفاوتة بين الأشخاص، وهذه القدرات كالآتي:

1. القدرة على التفوق والسمو.
2. القدرة على الدخول في حالات روحانية عميقة من التفكير كالتأمل والخشوع.
3. القدرة على توظيف الموارد والإمكانات الروحية في حل المشكلات الحياتية.
4. القدرة على استثمار الأنشطة والأحداث والعلاقات اليومية مع الآخرين والإحساس بالتقدير وإجلال الحياة والناس.
5. القدرة على المشاركة في السلوك العفيف الفاضل الملفت للانتباه، ويتجلى في عرض العطاء والتسامح والتعبير عن الامتنان لمن يحسن للشخص، والتعبير عن العطف والتواضع.

ويرى ماير (Mayer (2000 أنَ الذكاء الروحي قدرة، ويتكون من القدرات الآتية:

1. الانتباه لوحدة العالم وتجاوز حدود الشخص.
2. الدخول بوعي في حالات روحية عالية من التفكير.
3. الانتباه للأشياء المقدسة في الأنشطة والأحداث والعلاقات اليومية.
4. بناء الوعي ولذلك يتم النظر إلى المشاكل الحياتية في سياق الاهتمامات النهائية للحياة.
5. الرغبة في الأداء ومن ثم التصرف بطرق ذات فضيلة (إبداء التسامح، التعبير عن الامتنان، التواضع، وإبداء التعاطف).

أما فيجلسورث (Wigglesworth (2006 فقد وضع للذكاء الروحي قائمة من المهارات يعتقد أنها تشير إلى الذكاء الروحي وهي:

1. الوعي بالأنا الأعلى للذات Higher Self Awareness، ويتضمن: الوعي بوجهة نظرنا العالمية، والوعي بالغرض من الحياة، والوعي بهرم القيم، وتقييد التفكير الذاتي، والوعي بالأنا الأعلى للذات.
2. الوعي الشامل Universal Awareness، ويتضمن: الوعي بالارتباط بالحياة، والوعي بوجهات نظر الآخرين عامة، واتساع تصور الوقت، والوعي بالقيود/ قوة التصور الإنسان، والوعي بالقوانين الروحية، وتجربة الانفتاح.
3. إجادة الذات العليا/الأنا Higher Self/Ego self Mastery، وتتضمن: الالتزام بالنمو الروحي، والاحتفاظ بالذات العليا، ومعايشة القيم، والمساندة العقيدة، والبحث عن التوجيه من الروح.
4. الإجادة الاجتماعية Social Mastery / Spiritual Presence، وتتضمن: معلم/ قائد حكيم وروحي فعال، وعامل تغيير حكيم وفعال، واتخاذ قرارات حكيمة ، والاندماج مع تدفق مجريات الحياة.

وفي البيئة العربية قدّم الضبع (2012) نموذجًا للذكاء الروحي يتكون من الأبعاد الآتية:

1. التسامي بالذات Self-Transcendence: يشير إلى القدرة على البحث عن قيم وغايات سامية تتخطى الذات، وتتجاوز المصالح والاهتمامات الشخصية، وقدرة الفرد على الشعور بأنه جزء من ذلك العالم الكبير الذي يعيش فيه، وأن وجوده يكون مؤثراً بمقدار العطاء للآخرين، وإيثاره وتضحيته من أجلهم.
2. إدراك معنى الحياة Perception the meaning of life: يشير إلى إدراك الفرد للهدف من حياته، ورسالته في الحياة التي يعيش من أجلها، ويضحي في سبيل تحقيقها، وإحساسه بقيمته وأهميته من خلال تحقيقه لمعنى حياته.

3. التأمل في الطبيعة والكون Meditation in the nature and the universe: يشير إلى التفكر والتدبر في مخلوقات الله تعالى من أجل الوعي بالمعاني الجديدة للخبرات التي يتأملها في نفسه، وفي الطبيعة من حوله من أجل اشتقاق استدلالات تساعده على تعميق إيمانه بالله، وتساعده على الاستمتاع بحياته.

4. الممارسة الروحية Spiritual practice: تشير إلى ممارسة العبادات والطقوس الدينية في إطار الهدي القرآني من صلاة وصيام وزكاة وحج وتلاوة للقرآن الكريم وذكر دائم لله جل وعلا، مما يهذب النفس ويشعرها بالراحة والطمأنينة والسعادة، وينعكس أثرها على السلوكيات والتفاعلات مع الآخرين.

5. إدراك المعاناة كفرصة perception of suffering as an opportunity: يشير إلى قدرة الفرد على استخدام المصادر الروحية في التعايش مع خبرات المعاناة، وإدراك المشكلات التي تواجهه في حياته على أنها فرص للإنجاز، وتغيير النظرة السلبية لأحداث الحياة إلى نظرة إيجابية، والبحث عن الجوانب المشرقة فيها، والإيمان بأن الحياة لا تزال تحمل معنى رغم كل الظروف.

وباستقراء التراث البحثي السابق في مجال الذكاء الروحي، وجد الباحث أنَّ هناك بعض الدراسات التي تناولت الذكاء الروحي لدى المعلمين والمعلمات مع متغيرات أخرى، ومنها دراسة عامر وياسين وزكي (2012) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي وكفاءة المعلم، وكذلك بيان اختلاف الذكاء الروحي وكفاءة المعلم، بناء على المتغيرات الديمغرافية (الجنس، سنوات الخبرة، فئات العمر)، إذ تم تطبيق مقياسي الذكاء الروحي وكفاءة المعلم من إعداد الباحثين على عينة الدراسة والبالغ عددها 253) من المعلمين ممن تتراوح أعمارهم ما بين (21– 60) سنة، وكان من نتائج الدراسة ما يأتي: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الروحي وكفاءة المعلم لدى عينة الدراسة، كما توجد فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة على مقياس الذكاء الروحي وكفاءة المعلم في النوع في اتجاه الذكور، والفئات العمرية في اتجاه الفئة (30–45) سنة، و(أكبر من 45) سنة ، وفي سنوات الخبرة في اتجاه الخبرة بين (5–15) سنة، و(أكثر من 15 سنة).

وفي إطار الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي، تكونت عينة دراسة نوديهي ونهردادني Nodehi&Nehardani (2013)، من (215) معلمًا ومعلمة، وقد تم استخدام مقياس الذكاء الروحي ، ومقياس الرضا الوظيفي والمشتمل على الأبعاد الآتية: (العلاقة بالرؤساء، العمل الذاتي، الراتب، الإشراف)، وقد أظهرت نتائجها: وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين درجات المعلمين على مقياس الذكاء الروحي ودرجاتهم على مقياس الرضا الوظيفي، ولم يوجد تأثير للخبرة التدريسية على متغيري الذكاء الروحي والرضا الوظيفي، ولم توجد فروق بين الجنسين على مقياس الذكاء الروحي.

كما هدفت دراسة فضل (2015) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي وكل من السعادة والدافعية المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، والكشف عن الفروق بين معلمي المرحلة الابتدائية منخفضي ومرتفعي الذكاء الروحي في السعادة، ومدى إمكان التنبؤ بالذكاء الروحي لدى معلمي المرحلة الابتدائية من خلال السعادة والدافعية المهنية، وقد تكونت عينة الدراسة من (215) معلمًا ومعلمة ، وطُبِّق مقياس الذكاء الروحي والدافعية المهنية، وهو من إعداد الباحث، ومقياس السعادة من تعريب أبي هاشم (2012)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الروحي والسعادة، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات مرتفعي الذكاء الروحي ومتوسط درجات منخفضي الذكاء الروحي لصالح مرتفعي الذكاء الروحي على مقياس السعادة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الروحي والدافعية المهنية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات مرتفعي الذكاء الروحي ومتوسط درجات منخفضي

الذكاء الروحي في الدافعية المهنية لصالح مرتفعي الذكاء الروحي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات المعلمين ومتوسط درجات المعلمات في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي لصالح المعلمات.

ويفترض لتيف (Latif (2010 أنَّ طبيعة الضغوط المرتفعة التي تتميز بها بيئة العمل تؤثر سلبًا في النمو المهني للأفراد، وسعادتهم الوظيفية، وأن مثل هذه البيئة المليئة بالتحديات تتطلب شعورًا قويًا بالصلابة، والتي يمكن أن نطلق عليها الصلابة المهنية، والتي تشير إلى مجموعة من الخصائص والوظائف الشخصية التي تُعد بمنزلة مصادر للصمود لمواجهة أحداث الحياة عامة، وضغوط المهنة بوجه خاص.

وقد أوضحت نتائج دراسة علي (2008) أن هناك سمات شخصية لدى المعلم يجب أن تتوافر بوصفها عوامل مساعدة للتغلب على الضغوط، ومنها تدعيم الصلابة النفسية، أي تقوية النفس لتحمل الضغوط من خلال تهيئة المعلم على المقاومة والتغير.

ومفهوم الصلابة يُعدُّ من المفاهيم الحديثة نسبيًا التي تعمل على مقاومة الآثار السلبية للأحداث الضاغطة، وقد ظهرت من خلال الدراسات التي ركزت على الخصائص النفسية التي من شأنها مساعدة الفرد على أدائه النفسي، وعدم التعرُّض للأحداث الضاغطة أو مقاومة هذه الأحداث مقاومة تقيه من الوقوع في براثن الخطر (بدر، 2007).

وقد عرفها باينز (1995) Pines بأنّها اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة؛ كي يدرك ويفسر ويواجه بفعالية أحداث الحياة الضاغطة، أمَّا كوبازا (1979) Kobasa فقد عرفت الصلابة بمجموعة من خصائص الشخصية وظيفتها مساعدة الفرد في المواجهة الفعالة للضغوط وهي تتكون من الالتزام والتحكم والتحدي (نقلاً عن: مخيمر، 2011).

وتعد الصلابة المهنية مفهوم نوعي للصلابة النفسية، وهي توظيفٌ لمفهوم الصلابة النفسية في المجال المهني، وقد عرَّفها صحفي والضبع (2016) كسمة من سمات الشخصية تُمكِنُ الفرد من الصمود ومواجهة الضغوط المهنية التي تواجهه في بيئة العمل، وذلك من خلال التزامه بقيم العمل ، وإدراكه لتلك الضغوط على أنها مثيرة للتحدي، وقدرته على التحكم فيها والسيطرة عليها بما يضمن له التوافق المهني.

وعلى اعتبار أن الصلابة المهنية مجال نوعي للصلابة النفسية، فإنها تتكون من الأبعاد التي توصلت اليها كوبازا Kobasa في دراساتها للصلابة النفسية، وهي:

التحدي Challenge: يشير إلى اعتقاد الفرد أن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته هو أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهديدًا له، مما يساعده على المبادأة واستكشاف البيئة ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط بفاعلية. ويمكن القول إن هذا البعد يمثِّل أو يجسد اتجاه الفرد الإيجابي نحو التغير واعتقاد المرء بإمكانية الاستفادة من الفشل أو الإخفاق مثلما يتم الاستفادة من النجاح، وتعد المخاوف المتعلقة باحتمالات ارتكاب أخطاء ومشاعر الارتباك والإحراج التي يمكن أن تترتب على ارتكاب مثل هذه الأخطاء، أهم العقبات التي تحول دائمًا دون مواجهة التحديات والمصاعب والتغلب عليها، ومن ثم تمثل عائقًا أمام التطور الشخصي (Brooks,1994).

التحكُّم control: يشير إلى مدى اعتقاد الفرد في أنه بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث، ويتحمل المسؤولية الشخصية عمَّا يحدث له، ويتضمن التحكم ما يأتي: القدرة على اتخاذ القرار والاختيار من بين بدائلٍ متعددةٍ، القدرة على التفسير والتقدير للأحداث الضاغطة، القدرة على المواجهة الفعالة وبذل الجهد مع دافعية كبيرة للإنجاز والتحدي.

الالتزام Commitment: هو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله، ويعكس الالتزام إحساسًا عامًا للفرد بالعزم والتصميم الهادف ذي المعنى، ليكون أكثر نشاطًا تجاه بيئته بحيث يشارك بإيجابيةٍ

في أحداثها ويكون بعيدًا عن العزلة والسلبية والخمول (حجازي وأبوغالي ، 2010).

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة في هذا المجال، لاحظ الباحث تركيز الدراسات والبحوث السابقة على دراسة الصلابة النفسية بوجه عام لدى المعلمين؛ فقد هدفت دراسة سزجن (Sezgin ، 2008) إلى التّعرف على العلاقة بين الالتزام المؤسسي من جانب المعلم (بجوانبه المتمثلة في التحديد، والاستيعاب، والامتثال)، والصلابة النفسية للمعلمين في المدارس الابتدائية، وكذلك التّعرف على أثر بعض المتغيرات مثل متغير العمر، والجنس، والخبرة على الالتزام التنظيمي، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (405) من المعلمين العاملين في عدد من المدارس الابتدائية في أنقرة بتركيا، منهم (225) من المعلمين، و(180) من المعلمات والذين تتراوح أعمارهم ما بين (22–51) عامًا، وقد تم استخدام مقياس الالتزام التنظيمي، ومقياس الصلابة النفسية وتوصّلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها ما يأتي: أنّه يمكن الاستعانة بالصلابة النفسية في التنبؤ بمدى الالتزام التنظيمي للمعلمين، فقد أوضحت النتائج الخاصة بالدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين الصلابة النفسية لمعلمي المرحلة الابتدائية ومكونات التحديد والاستيعاب الخاصة بالالتزام التنظيمي للمعلم.

وفي دراسة العلاقة بين الإنهاك النفسي والذكاء الوجداني والصلابة النفسية في دراسة الخفاجي (2016) بلغت العينة (224) معلمًا ومعلمة في بعض المدارس الابتدائية بالبصرة، واعتمدت الدراسة على مقياس الإنهاك النفسي، ومقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الصلابة النفسية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الوجداني والإنهاك النفسي، وكذلك ارتباطية سالبة بين الصلابة النفسية والإنهاك النفسي، وكذلك ارتباطية موجبة بين الصلابة النفسية والذكاء الوجداني، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين منخفضي ومرتفعي الذكاء الوجداني على مقياس الإنهاك النفسي، لصالح منخفضي الذكاء الوجداني، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي الصلابة النفسية على مقياس الإنهاك النفسي لصالح منخفضي الصلابة النفسية.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن هناك ندرة –في حدود علم الباحث– في الدراسات التي تناولت الصلابة المهنية كمجال نوعي من الصلابة النفسية عامة، ولا سيما لدى المعلمين، وخاصة على المستوى العربي، وتحديدًا في البيئة السعودية باستثناء دراسة صحفي والضبع (2016) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الذات المهنية وعلاقتها بالصلابة المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة البصرية في ضوء متغيرات: النوع، التخصص، الخبرة التدريسية، وفئة المعلم، وتكونت عينة الدراسة من (94) معلمًا ومعلمة، اختيروا بطريقة مقصودة من معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بمنطقتي جازان وعسير، وطُبِّقت أدوات الدراسة عليهم المتمثلة في مقياس فاعلية الذات المهنية، ومقياس الصلابة المهنية من إعداد وتعريب الباحثين، وأشارت النتائج إلى أن معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يظهرون مستوى متوسطًا في فاعلية الذات المهنية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين فاعلية الذات المهنية والصلابة النفسية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

ويتضح مما سبق أهمية الذكاء الروحي والصلابة المهنية في مواجهة الضغوط والتخفيف من أثرها لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، ومن هذا المنطلق فإن الباحث يرى ضرورة التركيز على مثل هذه المتغيرات الإيجابية ومعرفة العلاقة الارتباطية بينها، والحرص على تنميتها وتعزيزها لديهم، لكي يؤدوا أدوارهم بكل نجاح واقتدار، لذلك فإن الدراسة الحالية تأتي كمحاولة بحثية للكشف عن علاقة الذكاء الروحي بالصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في محافظة الرين.

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خبرة الباحث الشخصية، وذلك من خلال عمله في مجال تعليم المرحلة الابتدائية لمدة تجاوزت خمسة عشر عامًا، إذ عايش الباحث ولاحظ تنوع المواقف الضاغطة التي يمر بها معلم المرحلة الابتدائية، سواء ما يتعلق بطبيعة المرحلة التعليمية، أو ما يتعلق بالمناهج الدراسية، أو على مستوى العلاقات مع المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي، وما يترتب على ذلك من أعراض جسدية ونفسية وسلوكية، وسوء توافق مهني سواء أداخل الفصل أم خارجه، ويتفق هذا مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة من أن الضغوط النفسية تُشكّل تهديدًا للمعلمين والمعلمات بسبب ما ينشأ عنها من تأثيرات سلبية، وقد كشفت نتائج دراسات كل من: (Bao & Fu, 2006 ؛الأحسن ،2015؛ ; Kaur, 2015) عن ارتفاع الضغوط الواقعة على المعلم بشكل كبير، وتعدد مصادرها، مما يؤثر في عطائه واستقراره المهني.

وبما أن النجاح في مهنة التعليم لا يتوقف على الإعداد الأكاديمي فقط ، فقد أشارت نتائج دراسة إمرام وألتو (2007) Amram & Alto إلى أهمية الذكاء الروحي في العمل، وأنه يتضمن مجموعة من القدرات يستخدمها الفرد في تطبيق المصادر الروحية، والقيم والصفات الروحية التي تساعده على إنتاج بيئة داعمة إيجابية تؤدي به إلى كفاءة العمل، فسلوك العاملين يتحدد بكل من القدرات المعرفية وتشمل مستوى التعليم والمهارات والخبرات، والقدرات غير المعرفية والتي تتضمن الذكاء الروحي والانفعالي، وكل من القدرات المعرفية وغير المعرفية يكمل كل منها الآخر في فهم متطلبات العمل والقدرة على الوفاء بها.

وفي السياق ذاته، أشارت نتائج دراسات (Truongson, 2007; Crichton, 2008; Luckcock, 2008) إلى أن المعلم في حاجة للذكاء الروحي بوصفه قائدًا للفصل، مما يساعده على زيادة التنظيم والإنتاجية، وحل المشكلات وتحسين الأداء، والعمل من خلال الوعي بالذات والقيم والاستقلالية، كما ارتبط الذكاء الروحي ببعض المتغيرات الإيجابية في المجال المهني، إذ أشارت نتائج دراسات (عبدالجواد وحسين، 2015؛ فضل، 2015) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي، والسعادة والدافعية المهنية.

ومن جانب آخر، تُعد الصلابة من المتغيرات المهمة في مجال العمل، فالأشخاص ذوو الصلابة المرتفعة يكونون أكثر قدرة على الاستفادة من أساليب مواجهتهم للضغوط بحيث تفيد في خفض تهديد الأحداث الضاغطة من رؤيتها من منظور أوسع وتحليلها إلى مركباتها الجزئية، ووضع الحلول المناسبة لها، وعلى العكس من ذلك يعتمد الأفراد ذوو الصلابة المنخفضة إلى أسلوب المواجهة التراجعي الذي يتضمن التجنب أو الابتعاد عن المواقف الضاغطة (راضي، 2008).

وفي ضوء ما سبق ونظرًا لقلة الدراسات العربية التي تطرقت للذكاء الروحي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وكذلك عدم وجود دراسة جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية–في حدود علم الباحث– فقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الروحي والصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى الذكاء الروحي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية ؟
2. ما مستوى الصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين الذكاء الروحي والصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسط درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في الذكاء الروحي باختلاف متغيري: الجنس، وسنوات الخبرة؟

5. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسط درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في الصلابة المهنية باختلاف متغيري: الجنس، وسنوات الخبرة؟

6. هل يمكن التنبؤ بالصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية من خلال أبعاد الذكاء الروحي؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى الذكاء الروحي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.
2. التعرف على مستوى الصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.
3. التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الروحي والصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.
4. الكشف عن الفروق في درجات الذكاء الروحي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيري (الجنس، سنوات الخبرة).
5. الكشف عن الفروق في درجات الصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيري (الجنس، سنوات الخبرة).
6. التعرف على مدى قدرة أبعاد الذكاء الروحي على التنبؤ بالصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

تحددت الأهمية النظرية للدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

1. تناولها لمتغيري الذكاء الروحي والصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وهذان المتغيران من المتغيرات التي تركز على الجوانب الإيجابية في الشخصية.
2. تناولها لفئة مهمة وهي فئة معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وهم من يقع على عاتقهم البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة للنشء.
3. قلّة البحوث والدراسات التي تناولت الذكاء الروحي بصفة عامة، وعدم وجود دراسة في البيئة السعودية – على حد علم الباحث – جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية.

وتحددت الأهمية التطبيقية في الجوانب الآتية:

1. التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ، مما قد يثري المكتبة العربية في مجال القياس النفسي، ويفتح الطريق أمام الباحثين لاستخدامه في أبحاث ودراسات عديدة لاحقة.
2. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تصميم البرامج الإرشادية لتنمية الذكاء الروحي وتعزيز الصلابة المهنية لدى المعلمين؛ مما قد يزيد من إنتاجية المعلمين والمعلمات في العمل، وهذا الشيء بدوره ينعكس إيجابيًا على الطلاب وتوافقهم وصحتهم النفسية وإنجازهم الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الروحي Spiritual Intelligence : عرّف الضبع (2012) الذكاء الروحي بأنه قدرة فطرية يولد الإنسان مزودًا بها، وتنمو وتزداد مع التقدم في العمر، وتعكس مدى قدرة الفرد على الوعي بذاته والتسامي بها، والتوجه نحو الآخرين، والتأمل في الكون والطبيعة، وممارسة كافة الأنشطة الروحية، والتعامل مع المعاناة بوجه إيجابي واتخاذها كفرصة للنمو.

ويُعرف–إجرائيًا– في الدراسة الحالية بالدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الذكاء الروحي للضبع (2012) المستخدم في الدراسة.

الصلابة المهنية Occupational Hardiness: يُعرِف الباحث الصلابة المهنية بأنها خاصية من الخصائص الإيجابية التي يستطيع الفرد من خلالها الالتزام بتحقيق أهدافه المهنية، والمشاركة الفعالة في بيئة العمل، وثقته في قدرته على تحكمه فيما يواجهه من أحداث، وتحمله لمسؤولياته، والاستفادة من التحديات، بوصفها مصدرًا للنمو والإنجاز وليست مصدرًا للتهديد.

وتُعرَّف -إجرائيًا- في الدراسة الحالية بالدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الصلابة المهنية من إعداد Moreno-Jiménez, et al. (2014) المستخدم في الدراسة.

حدود الدراسة:

تحددت هذه الدراسة بما يأتي:

الحدود البشرية: معلمو ومعلمات المرحلة الابتدائية التابعون لمكتب التعليم بمحافظة الرين بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1439/1438هـ.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية للبنين والبنات في محافظة الرين بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: الذكاء الروحي وعلاقته بالصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في محافظة الرين.

فروض الدراسة:

1. يُظهرُ أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية مستوًى مرتفعًا في الذكاء الروحي.
2. يُظهرُ أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية مستوًى مرتفعًا في الصلابة المهنية.
3. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية على مقياس الذكاء الروحي ودرجاتهم على مقياس الصلابة المهنية .
4. توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسط درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في الذكاء الروحي باختلاف عاملي: الجنس، وسنوات الخبرة.
5. توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسط درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في الصلابة المهنية باختلاف عاملي: الجنس، وسنوات الخبرة
6. يُمكن التنبؤ بالصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية من خلال أبعاد الذكاء الروحي.

المنهج والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ وذلك من أجل الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الروحي والصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، فضلاً عن الكشف عن مستوى متغيري الدراسة لدى العينة ذاتها، والتعرف على الفروق فيهما باختلاف متغيري: الجنس، وسنوات الخبرة.

ثانيًا: عينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على عينتين: أحدهما استطلاعية كان الهدف منها التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، والأخرى أساسية كان الهدف منها معالجة بيانات الدراسة، والتحقق من فروضها، وقد تكونت العينة الاستطلاعية من (100) معلمٍ ومعلمة، اختيروا بطريقة عشوائية من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة الرين، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (33.98) سنة بانحراف معياري (5.46).

وتكونت العينة الأساسية من (235) معلمًا ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة الرين، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (34.62) سنة بانحراف معياري (5.39). ويوضح جدول (1) توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيري: الجنس وسنوات الخبرة.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيري: الجنس وسنوات الخبرة

المتغيرات		العدد	المجموع	النسبة المئوية
النوع	ذكور	105	235	%44.68
	إناث	130		%55.32
سنوات الخبرة	أقل من سنة واحدة	53	235	%22.55
	ما بين سنة إلى خمس سنوات	77		%32.77
	أكثر من خمس سنوات	105		%44.68

ثالثًا: أدوات الدراسة:

1. مقياس الذكاء الروحي إعداد (الضبع، 2012):

اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس الذكاء الروحي، والذي أعدَّه الضبع (2012)، ويتكون المقياس من (40) مفردة موزعة على خمسة أبعاد، وهي: التسامي بالذات، وإدراك معنى الحياة، والتأمل في الكون والطبيعة، والممارسة الروحية، ورؤية المعاناة كفرصة للإنجاز، وكل بعد يُقاس من خلال (8) عبارات، ويُجاب عن مفردات المقياس وفقًا للاستجابات الآتية: موافق تمامًا ، موافق، غير متأكد ، غير موافق ، غير موافق أبدًا، وتتدرج الاستجابات على بنود المقياس على النحو الآتي: (5، 4، 3، 2، 1) للعبارات الموجبة، (1، 2، 3، 4، 5) للعبارات السالبة، ومن ثم فإن أعلى درجة على كل بعد (40)، وأقل درجة (8)، ويتراوح مدى الدرجات على المقياس كليًا ما بين (40_200) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى تمتع الفرد بدرجة مرتفعة من الذكاء الروحي.

وتحقق معد المقياس من خصائصه السيكومترية من خلال صدق المحك، كما كان للمقياس اتساق داخلي جيد، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ما بين (0.33، 0.82)، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.69، 0.81)، وكان للمقياس ثبات جيد من خلال إعادة تطبيق المقياس، وفي الدراسة الحالية، تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال:

أ– الاتساق الداخلي:

(1) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه. يوضح جدول (2) نتائج ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد

التسامي بالذات		معنى الحياة		التأمل في الكون		الممارسة الروحية		المعاناة كفرصة	
م	ر	م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
1	0.47**	2	0.58**	3	0.61**	4	0.73**	5	0.57**
6	0.51**	7	0.54**	8	0.59**	9	0.69**	10	0.76**
11	0.53**	12	0.59**	13	0.70**	14	0.60**	15	0.61**
16	0.66**	17	0.54**	18	0.68**	19	0.62**	20	0.49**
21	0.50**	22	0.56**	23	0.45**	24	0.75**	25	0.78**
26	0.62**	27	0.46**	28	0.69**	29	0.71**	30	0.67**
31	0.65**	32	0.59**	33	0.70**	34	0.52**	35	0.51**
36	0.60**	37	0.70**	38	0.62**	39	0.53**	40	0.66**

** دالة عند مستوى (0.01)

تشير النتائج الواردة في جدول (2) إلى أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الأول تراوحت ما بين (0.47 ، 0.65)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الثاني ما بين (0.46، 0.70)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الثالث ما بين (0.45 ، 0.70)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الرابع ما بين (0.52 ، 0.73)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الخامس ما بين (0.49، 0.78)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01). وتعني تلك النتائج ارتفاع الاتساق الداخلي بين المفردات وأبعادها.

(2) حساب معاملات الارتباطات البينية بين الأبعاد الفرعية للمقياس، وبين أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية. ويوضح جدول (3) نتائج ذلك.

جدول (3)

معاملات الارتباطات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية على المقياس، والارتباطات البينية للأبعاد الفرعية

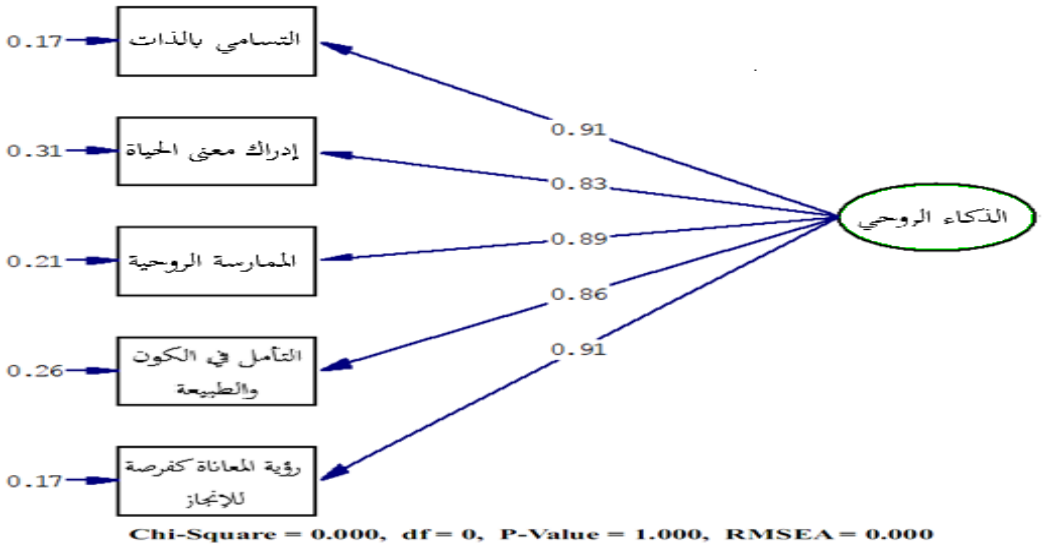
الأبعاد	الدرجة الكلية	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
التسامي بالذات	0.88 **	-	-	-	-	-
معنى الحياة	0.86 **	0.73**	-	-	-	-
التأمل	0.87 **	0.76**	0.67**	-	-	-
الممارسة الروحية	0.85 **	0.76**	0.67**	0.70**	-	-
المعاناة كفرصة	0.91 **	0.78**	0.70**	0.73**	0.66**	-

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (3) أن الارتباطات البينية بين أبعاد مقياس الذكاء الروحي بعضها مع بعض ومع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ب- الصدق العاملي للمقياس:

تحقق الباحث من الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA) Confirmatory factor analysis بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood التي أسفرت عن تشبع جميع العوامل على عامل واحد، وكانت قيمة كا2 غير دالة إحصائيًا، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح؛ وهو خمسة عوامل فرعية. ويوضح جدول (4)، وشكل (1) نموذج صدق التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الذكاء الروحي



شكل (1): نموذج صدق التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الذكاء الروحي

جدول (4)

نتائج التحليل التوكيدي لمقياس الذكاء الروحي

المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R^2
التسامي بالذات	0.91	0.46	10.40	0.83
إدراك معنى الحياة	0.83	0.54	8.91	0.69
الممارسة الروحية	0.89	0.34	9.99	0.79
التأمل في الكون والطبيعة	0.86	0.55	9.42	0.74
رؤية المعاناة كفرص للإنجاز	0.91	0.56	10.40	0.83

تشير نتائج التحليل العاملي التوكيدي الواردة في جدول (4)، وشكل(1) إلى أن مؤشرات حُسن المطابقة جيدة للنموذج، ومن ثم يمكن اعتماد النموذج المقترح عن التحليل العاملي التوكيدي كأحد مؤشرات صدق التكوين لمقياس الذكاء الروحي، كما أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي عززت نتائج الاتساق الداخلي من انتظام البنية العاملية المستخلصة في خمسة عوامل.

ج– ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية. ويوضح جدول (5) نتائج ذلك.

جدول (5)

معاملات ثبات أبعاد مقياس الذكاء الروحي والدرجة الكلية بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن=100)

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		طريقة جتمان	طريقة سبيرمان–براون
التسامي بالذات	0.69	0.62	0.63
معنى الحياة	0.67	0.76	0.76
التأمل في الكون	0.77	0.75	0.76
الممارسة الروحية	0.78	0.80	0.80
المعاناة كفرصة للإنجاز	0.77	0.72	0.74
الدرجة الكلية	0.93	0.92	0.92

تشير النتائج الواردة في جدول (5) إلى أن معاملات ثبات أبعاد المقياس ودرجته الكلية قيم مرتفعة، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

2. استبانة الصلابة المهنية من إعداد (Moreno-Jiménez, et al., 2014) وترجمة الباحث.

أعدّ مورينو-جيمينيز وآخرون Moreno-Jiménez, et al. (2014) استبانة الصلابة المهنية Occupational Hardiness Questionnaire وذلك لقياس الصلابة المهنية في مجال العمل. ويتكون المقياس من (15) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، بواقع (5) مفردات لكل بعد، والأبعاد هي: التحدي Challenge، والتحكم Control، والالتزام :Commitment. ويجاب عن مفردات المقياس في ضوء تدرج رباعي (لا أوافق، أوافق قليلاً، أوافق كثيرًا، أوافق تمامًا). والمفردات كلها تسير في الاتجاه الإيجابي، وتعطى الدرجات (1، 2، 3، 4) على الترتيب، وتشير الدرجة المرتفعة على الاستبانة إلى الإحساس بالصلابة المهنية. وقد تمتع المقياس في نسخته الأصلية بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق والثبات، إذ كان للمقياس صدق بنائي جيد من خلال ارتباطاته ببعض المتغيرات كالسعادة النفسية، وتقدير الذات، والأعراض السيكوسوماتية، كما تم الاعتماد في ثبات المقياس على إعادة التطبيق، ومعاملات ألفا كرونباخ.

ولإعداد المقياس في الدراسة الحالية قام الباحث بما يأتي:

- ترجمة المقياس بواسطة متخصص في اللغة الإنجليزية.
- عرض النسخة المترجمة على متخصص في اللغة العربية للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية.
- عرض المقياس على عدد (5) محكمين من أعضاء هيئة التدريس الخبراء في علم النفس والصحة النفسية، وهذا ما يعرف **بصدق المحكمين**، واتفق المحكمون بنسب تراوحت بين (80% ، 100%) على ملاءمة فقرات المقياس للبيئة السعودية ومناسبته للتطبيق على المعلمين، وتم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة الدراسة الاستطلاعية وعدد قوامها (100) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو الآتي:

أ- الاتساق الداخلي للمقياس:

(1) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه. يوضح جدول (6) نتائج ذلك.

جدول (6)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الصلابة المهنية.

التحدي		التحكم		الالتزام	
م	ر	م	ر	م	ر
1	**0.53	2	**0.77	3	**0.49
4	**0.59	5	**0.70	6	**0.76
7	**0.61	8	**0.72	9	**0.58
10	**0.72	11	**0.60	12	**0.51
13	**0.53	14	**0.55	15	**0.59

** دالة عند مستوى دلالة (0,01)

تشير النتائج الواردة في جدول (6) إلى أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الأول تراوحت ما بين (0.53 ، 0.72)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الثاني ما بين (0.55 ، 0.77)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الثالث ما بين (0.49 ، 0.76)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01).

وتعني تلك النتائج ارتفاع الاتساق الداخلي بين المفردات وأبعادها.

(2)– حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والارتباطات البينية بين أبعاد المقياس، ويوضح جدول (7) نتائج ذلك.

جدول(7)

معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الدرجة الكلية	(1)	(2)	(3)
التحدي (1)	0.85**	.	.	.
التحكم (2)	0.86**	0.61**	.	.
الالتزام (3)	0.80**	0.56**	0.49**	.

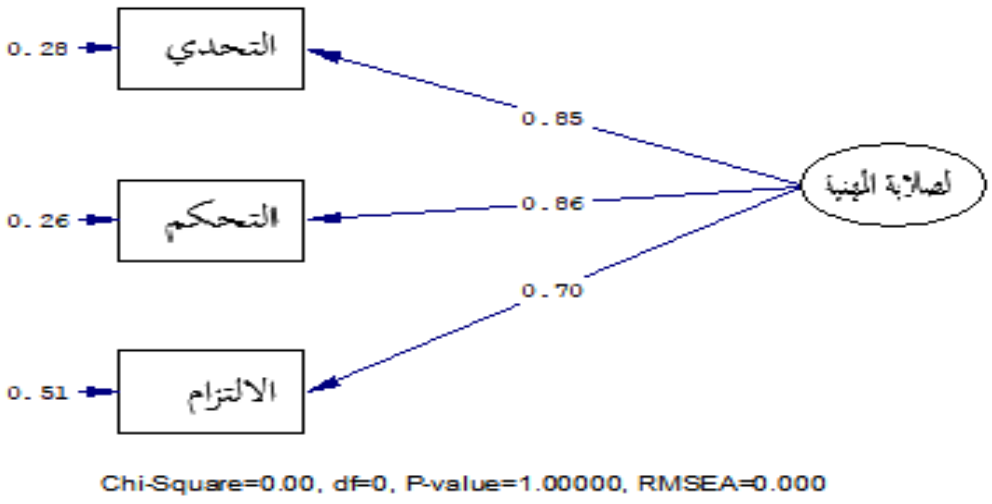
** دالة عند مستوى دلالة (0,01)

يتضح من جدول (7) أن الارتباطات البينية بين أبعاد مقياس الصلابة المهنية بعضها مع بعض ومع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ب– الصدق العاملي للمقياس:

تحقق الباحث من الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis (CFA) بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood التي أسفرت عن تشبع جميع العوامل على عامل واحد، وكانت قيمة كا2 غير دالة إحصائيًا، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح؛ وهو ثلاثة عوامل فرعية. ويوضح جدول (8)، وشكل (2) نموذج صدق التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الصلابة المهنية

.



شكل (2): نموذج صدق التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الصلابة المهنية

جدول (8)

نتائج التحليل التوكيدي لمقياس الصلابة المهنية

المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالته الإحصائية	معامل الثبات R^2
التحدي	0.85	0.24	14.49	0.72
التحكم	0.86	0.11	14.78	0.74
الالتزام	0.70	0.89	11.47	0.49

تشير نتائج التحليل العاملي التوكيدي الواردة في جدول (8)، وشكل(2) إلى أن مؤشرات حُسن المطابقة جيدة للنموذج، ومن ثم يمكن اعتماد النموذج المقترح عن التحليل العاملي التوكيدي كأحد مؤشرات صدق التكوين لمقياس الصلابة المهنية، كما أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي عززت نتائج الاتساق الداخلي من انتظام البنية العاملية المستخلصة في ثلاثة عوامل.

ج- ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية. ويوضح جدول (9) نتائج ذلك.

جدول (9)

معاملات ثبات أبعاد مقياس الصلابة المهنية والدرجة الكلية بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن=100)

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		طريقة جتمان	طريقة سبيرمان-براون
التحدي	0.52	0.56	0.57
التحكم	0.69	0.48	0.59
الالتزام	0.49	0.40	0.51
المجموع	0.80	0.76	0.78

تشير النتائج الواردة في جدول (9) إلى أن معاملات ثبات أبعاد المقياس ودرجته الكلية قيم مرتفعة، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه: "يظهر أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية مستوًى مرتفعًا في الذكاء الروحي"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة على مقياس الذكاء الروحي. ويوضح جدول (10) نتائج ذلك.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية على مقياس الذكاء الروحي (ن= 235)

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التسامي بالذات	3.91	0.48	مرتفع
معنى الحياة	4.03	0.47	مرتفع
التأمل في الكون	3.72	0.45	مرتفع
الممارسة الروحية	4.33	0.44	مرتفع
المعاناة كفرصة للإنجاز	3.80	0.45	مرتفع

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الدرجة الكلية	3.96	0.39	مرتفع

توضح النتائج الواردة في جدول (10) أن متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة على أبعاد مقياس الذكاء الروحي تراوحت ما بين (3.72 – 4.03)، وبلغ متوسط درجاتهم على المقياس الكلي (3.96)، أي إنها تقع في حدود المستوى المرتفع، ومن ثم تشير نتائج هذا الفرض إلى أن أفراد عينة الدراسة يظهرون مستوًى مرتفعًا من الذكاء الروحي، وجاء بعد الممارسة الروحية في الترتيب الأول بمتوسط قدره (4.33).

نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه: "يظهر أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية مستوًى مرتفعًا في الصلابة المهنية"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة على مقياس الصلابة المهنية. ويوضح جدول (11) نتائج ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية على مقياس الذكاء الروحي (ن= 235)

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التحدي	2.90	0.36	مرتفع
التحكم	2.83	0.44	مرتفع
الالتزام	3.10	0.40	مرتفع
الدرجة الكلية	**2.94**	**0.35**	**مرتفع**

توضح النتائج الواردة في جدول (11) أن متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة على مقياس الصلابة المهنية جاءت على النحو الآتي (2، 90 ، 2,83 ، 3,10)، على الترتيب، وللدرجة الكلية (2.94)، أي إنها تقع في حدود المستوى المرتفع، وجاء بعد الالتزام في الترتيب الأول بمتوسط (3.10)، ومن ثم تشير نتائج هذا الفرض إلى أن أفراد عينة الدراسة يظهرون مستوًى مرتفعًا من الصلابة المهنية.

نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية على مقياس الذكاء الروحي ودرجاتهم على مقياس الصلابة المهنية"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط (بطريقة بيرسون) بين الدرجات الخام لأفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية على مقياس الذكاء الروحي ودرجاتهم على مقياس الصلابة المهنية. ويوضح جدول (12) نتائج ذلك.

جدول (12)

معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحي ودرجاتهم على مقياس الصلابة المهنية

	المتغيرات	الصلابة المهنية			
		التحدي	التحكم	الالتزام	الدرجة الكلية
الذكاء الروحي	التسامي بالذات	0.47**	0.53**	0.35**	0.53**
	معنى الحياة	0.41**	0.45**	0.36**	0.48**
	التأمل في الكون	0.45**	0.49**	0.40**	0.53**
	الممارسة الروحية	0.42**	0.37**	0.34**	0.43**

المتغيرات	الصلابة المهنية			
	التحدي	التحكم	الالتزام	الدرجة الكلية
المعاناة كفرصة للإنجاز	0.46**	0.54**	0.36**	0.54**
الدرجة الكلية	0.51**	0.55**	0.44**	0.58**

** دالة عند (0,01)

يتضح من جدول (12) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين درجات أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية على مقياس الذكاء الروحي ودرجاتهم على مقياس الصلابة المهنية سواء بين الدرجة الكلية، أو بين الأبعاد الفرعية، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.34 ، 0.58). وتعني هذه النتيجة أنه كلما ارتفع الذكاء الروحي لدى أفراد عينة الدراسة ارتفع تبعًا لذلك مستوى الصلابة المهنية، ومن ثم يتم قبول صحة الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع:

نصَّ هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في الذكاء الروحي باختلاف عاملي: الجنس، وسنوات الخبرة، ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قام بما يأتي:

أ- استخدام اختبار- ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في الذكاء الروحي. ويوضح جدول (13) نتائج ذلك.

جدول (13)

الفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في الذكاء الروحي

النوع	معلمون ن=105		معلمات ن=130		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
التسامي بالذات	3.94	0.48	3.89	0.48	0.77
معنى الحياة	4.07	0.41	3.99	0.52	1.25
التأمل في الكون	3.75	0.44	3.70	0.46	0.84
الممارسة الروحية	4.33	0.40	4.33	0.47	0.09
المعاناة كفرصة للإنجاز	3.85	0.41	3.75	0.48	1.59
الدرجة الكلية	3.99	0.36	3.93	0.41	1.07

يتضح من جدول (13) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في الذكاء الروحي سواء أفي الدرجة الكلية، أم في الأبعاد الفرعية.

ب-حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الروحي وفقًا لمتغير سنوات الخبرة. ويوضح جدول (14) نتائج ذلك

جدول (14)

تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الروحي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
التسامي بالذات	بين المجموعات	6.134	2	3.067	14.92**
	داخل المجموعات	47.684	232	0.206	

مصدر التباين	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
	المجموع	53.818	234		
معنى الحياة	بين المجموعات	7.139	2	3.569	18.35**
	داخل المجموعات	45.136	232	0.195	
	المجموع	52.275	234		
التأمل في الكون	بين المجموعات	8.220	2	4.110	25.67**
	داخل المجموعات	37.141	232	0.160	
	المجموع	45.360	234		
الممارسة الروحية	بين المجموعات	0.681	2	0.340	1.99
	داخل المجموعات	39.772	232	0.177	
	المجموع	40.453	234		
المعاناة كفرصة	بين المجموعات	5.567	2	2.784	15.30**
	داخل المجموعات	42.199	232	0.182	
	المجموع	47.766	234		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	6.422	2	3.212	25.70**
	داخل المجموعات	28.995	232	0.125	
	المجموع	35.419	234		

** دالة عند (0,01)

يتضح من جدول (14) أن قيم (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الروحي وأبعاده الفرعية، ما عدا بعد الممارسة الروحية، فقد كانت قيمة (ف) غير دالة . وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الذكاء الروحي وأبعاده الفرعية، مما يحتم إجراء اختبار إحصائي لبيان أي المجموعات كانت سببًا لهذه الفروق، وقد استخدم اختبار "شيفيه" Scheffe للمقارنات البعدية، ويوضح جدول (15) نتائج ذلك.

جدول (15)

الفروق بين متوسط المجموعات باستخدام اختبار شيفيه

الأبعاد	مجموعات المقارنة	متوسط الدرجات	فروق المتوسطات و دلالة شيفيه		
			(1)	(2)	(3)
التسامي بالذات	أقل من سنة(1)	3.32	-	-	-
	ما بين (1-5) سنوات(2)	3.75	*0.43	-	-
	أكثر من (5) سنوات(3)	3.99	*0.67	*0.24	-
معنى الحياة	أقل من سنة(1)	3.30	-	-	-
	ما بين (1-5) سنوات(2)	3.93	*0.63	-	-
	أكثر من (5) سنوات(3)	4.09	*0.80	0.17	-
التأمل في الكون	أقل من سنة(1)	3.06	-	-	-
	ما بين (1-5) سنوات(2)	3.63	*0.76	-	-
	أكثر من (5) سنوات(3)	3.78	*0.88	0.12	-
المعاناة كفرصة	أقل من سنة(1)	3.17	-	-	-
	ما بين (1-5) سنوات(2)	3.69	*0.52	-	-
	أكثر من (5) سنوات(3)	3.86	*0.69	0.17	-
الدرجة الكلية	أقل من سنة(1)	2.27	-	-	-

الأبعاد	مجموعات المقارنة	متوسط الدرجات	فروق المتوسطات و دلالة شيفيه		
			(1)	(2)	(3)
	ما بين (1-5) سنوات(2)	3.86	*0.58	-	-
	أكثر من (5) سنوات(3)	4.02	*0.75	0.17	-

توضح النتائج الواردة في جدول (14 ، 15) وجود فروق دالة إحصائيًا في الذكاء الروحي (الدرجة الكلية)، وأبعاد التسامي بالذات، وإدراك معنى الحياة، والتأمل، وإدراك المعاناة كفرصة للإنجاز ترجع إلى سنوات الخبرة، وذلك لصالح فئة سنوات الخبرة (أكثر من خمس سنوات) مقارنة بين الفئتين(ما بين 1-5 سنوات، وأقل من خمس سنوات)، ولصالح فئة ما بين (1-5) سنوات مقارنة بفئة أقل من خمس سنوات.

نتائج الفرض الخامس:

نصَّ هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في الصلابة المهنية باختلاف عاملي: الجنس، وسنوات الخبرة، ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قام بما يأتي:

أ- استخدام اختبار- ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في الصلابة المهنية. ويوضح جدول (16) نتائج ذلك.

جدول (16)

الفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في الصلابة المهنية

النوع	معلمون ن=105		معلمات ن=130		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
التحدي	2.90	0.41	2.78	0.47	* 2.09
التحكم	3.00	0.34	2.82	0.36	** 4.05
الالتزام	3.14	0.45	3.06	0.34	1.47
الدرجة الكلية	3.01	0.33	2.89	0.34	** 2.82

** دالة عند (0.01) * دالة عند (0.05)

يتضح من جدول (16) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين المعلمين والمعلمات في الدرجة الكلية للصلابة المهنية، وبعد التحكم ، وعند مستوى (0.05) في بعد التحدي لصالح المعلمين، وعدم وجود فروق بينهما في بعد الالتزام.

ب-حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة المهنية وفقًا لمتغير سنوات الخبرة. ويوضح جدول (17) نتائج ذلك.

جدول (17)

تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة المهنية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
التحدي	بين المجموعات	6.505	2	3.252	** 19.07
	داخل المجموعات	39.570	232	0.171	
	المجموع	46.067	234		
التحكم	بين المجموعات	4.641	2	2.231	** 20,94

مصدر التباين	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
	داخل المجموعات	25.708	232	0.111	
	المجموع	3.350	234		
الالتزام	بين المجموعات	6.139	2	3.070	23.03 **
	داخل المجموعات	30.930	232	0.133	
	المجموع	37.070	234		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5.668	2	2.843	28.57 **
	داخل المجموعات	23.016	232	0.99	
	المجموع	28.684	234		

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول(17) أن قيم (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) للدرجة الكلية على مقياس الصلابة المهنية وأبعاده الفرعية. وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الصلابة المهنية وأبعاده الفرعية، مما يحتم إجراء اختبار إحصائي لبيان أي المجموعات كانت سببًا لهذه الفروق، وقد استخدم اختبار "شيفيه" Scheffe للمقارنات البعدية، ويوضح جدول (18) نتائج ذلك.

جدول (18)

الفروق بين متوسط المجموعات باستخدام اختبار شيفيه

الأبعاد	مجموعات المقارنة	متوسط الدرجات	فروق المتوسطات و دلالة شيفيه		
			(1)	(2)	(3)
التحدي	أقل من سنة(1)	2.15	-	-	-
	ما بين (1-5) سنوات(2)	2.73	*0.58	-	-
	أكثر من (5) سنوات(3)	2.90	*0.76	*0.17	-
التحكم	أقل من سنة(1)	2.29	-	-	-
	ما بين (1-5) سنوات(2)	2.85	*0.56	-	-
	أكثر من (5) سنوات(3)	2.95	*0.66	0.10	-
الالتزام	أقل من سنة(1)	2.47	-	-	-
	ما بين (1-5) سنوات(2)	2.96	*0.49	-	-
	أكثر من (5) سنوات(3)	3.17	*0.70	*0.21	-
الدرجة الكلية	أقل من سنة(1)	2.30	-	-	-
	ما بين (1-5) سنوات(2)	2.85	*0.54	-	-
	أكثر من (5) سنوات(3)	3.00	*0.70	*0.16	-

توضح النتائج الواردة في جدول (17 ، 18) وجود فروق دالة إحصائيًا في الصلابة المهنية سواء أفي الدرجة الكلية، أم في الأبعاد الفرعية (التحدي-التحكم-الالتزام) ترجع إلى سنوات الخبرة، وذلك لصالح فئة سنوات الخبرة (أكثر من خمس سنوات) مقارنة بين الفئتين (ما بين 1-5 سنوات، وأقل من خمس سنوات)، ولصالح فئة ما بين (1-5) سنوات مقارنة بفئة أقل من خمس سنوات.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض على الآتي: "يمكن التنبؤ بالصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية من خلال أبعاد الذكاء الروحي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث

باستخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة Stepwise ، وذلك لمعرفة أي من أبعاد الذكاء الروحي أكثر تنبؤًا بالصلابة المهنية، ويوضح جدول (19) نتائج ذلك:

جدول (19)

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالصلابة المهنية من أبعاد الذكاء الروحي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة الثابت	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R2	قيمة بيتا β	ت ودلالتها
الممارسة الروحية	الصلابة المهنية	8.838	0.638	0.407	0.529	7.03**
معنى الحياة					0.437	6.75**
المعاناة كفرصة للإنجاز					0.265	4.28**

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (19) أن أبعاد الذكاء الروحي: الممارسة الروحية، معنى الحياة، وإدراك المعاناة كفرصة للإنجاز يسهمون في التنبؤ بالصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، إذ توجد دلالة إحصائية عند مستوى(0,01) لمعاملات انحدار الأبعاد الثلاثة، في حين لم توجد دلالة لأبعاد: التسامي بالذات، والتأمل، وانحصرت قيمة بيتا بين (0.265) لإدراك المعاناة كفرصة للإنجاز، و(529,.) للممارسة الروحية، وكانت نسبة المساهمة (R2= 407 ,.)، ويعني ذلك أن الممارسة الروحية، ومعنى الحياة، وإدراك المعاناة كفرصة للإنجاز يفسرون (40,7%) من التباين في الصلابة المهنية ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو الآتي:

الصلابة المهنية= 529 ,. X الممارسة الروحية + 437 ,.X معنى الحياة + 265 ,. X إدراك المعاناة كفرصة للإنجاز + 8, 838

مناقشة النتائج وتفسيرها:

بالرجوع إلى نتائج الفرض الأول الواردة في جدول (10) يتضح أنها تشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يظهرون مستوى مرتفعًا من الذكاء الروحي، وجاء بعد الممارسة الروحية في الترتيب الأول بمتوسط قدره (4.33)، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المجتمع السعودي الذي يتسم بالكثير من سمات الذكاء الروحي، وذلك من خلال إظهار التسامح والعطاء، والصدق في التعامل مع الآخرين ، والإيمان بالقضاء والقدر في سبيل التعايش مع خبرات المعاناة، وكذلك كان من المنطقي أن يكون بُعد الممارسة الروحية في الترتيب الأول مقارنة بالأبعاد الأخرى، وذلك لظهوره جليًا في الالتزام المجتمعي والفردي بالشعائر الدينية في إطار الهدي القرآني والسنة النبوية.

كما يمكن تفسيرها في ضوء أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات ينتمون إلى مرحلة الرشد، وأشار صادق أبو حطب (2014) إلى أن الراشد يكون أكثر استقرارًا ووضوحًا في نمو شعوره بذاته، ولهذا يحدث استقرار هوية الأنا، ويظهر الراشد وعيًا متزايدًا بالمعنى الإنساني للقيم وبالوظيفة التي تؤديها في المجتمع، وأصبح ينظر إلى القيم في ضوء أكثر إنسانية اعتمادًا على خبرات الحياة، والنظام القيمي العام في المجتمع، وبخاصة النظام القيمي الإسلامي في المجتمعات الإسلامية.

وتوضح نتائج الفرض الثاني الواردة في جدول (11) أن أفراد عينة الدراسة يظهرون مستوى مرتفعًا من الصلابة المهنية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (القاروط، 2006 ؛ Jeffrey, 2007؛ جرار،2011) التي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى الصلابة لدى العاملين في التعليم، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المعايير المهنية التي يتم من خلالها اختيار المعلمين والمعلمات، كالاختبارات التخصصية والتربوية،

والمقابلات الشخصية والتي تحقق شيئًا من الكفاءة المهنية، إضافة إلى الدعم الذي يحظى به التعليم بوجه عام سواء على مستوى الحوافز المالية والمعنوية، أو الإمكانات المادية المتعلقة بالبيئة التعليمية، مما يجعل المعلمين والمعلمات ملتزمين بتحقيق رسالتهم التربوية برغم ما يمرون به من ضغوط، ويتمتعون بالقدرة على التحكم في الانفعالات والظروف الحياتية.

وجاءت نتيجة الفرض الثالث الواردة في جدول (12) لتؤكد على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين درجات أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية على مقياس الذكاء الروحي ودرجاتهم على مقياس الصلابة المهنية سواء بين الدرجة الكلية، أو بين الأبعاد الفرعية، وهذا يعني أنه كلما ارتفعت درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحي ارتفعت معها درجاتهم على مقياس الصلابة المهنية.

ونظرًا لعدم وجود دراسات–في حدود علم الباحث– تناولت العلاقة بوجه مباشر بين الذكاء الروحي والصلابة المهنية فإنه يمكن القول إن هذه النتيجة تتفق بوجه غير مباشر مع نتيجة دراسة هارتويك وكانج (Hartwick& Kang (2013 التي توصلت نتائجها إلى أن الحفاظ على الممارسات الروحية بانتظام يُعد وسيلة فعالة للتعامل مع الإجهاد التي يتعرض له المعلم، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جورج وفيسفام (George & Visvam (2013 التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الذكاء الروحي وكفاءة المعلم، كما تتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة أحمد (2004) من وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والتوافق المهني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أهمية الذكاء الروحي والتي تكمن في تغيير الأفكار والمشاعر السلبية إلى إيجابية، وتوصيل القدرات الإنسانية إلى مستويات متقدمة، وتقوية دوافع النجاح الشخصي والمهني للفرد، وتوظيف ما لدى الفرد من قدرات خاصة وتنميتها لتكون أفضل (أرنوط، 2016)، وكل هذا ينعكس على تعزيز الصلابة المهنية للمعلم من حيث التزامه بتحقيق واجباته وأهدافه الوظيفية، وقدرته على اتخاذ قراراته ونجاحه في تقدير ما يمر به من أحداث وصعوبات.

ويمكن تفسيرها أيضًا في ضوء نموذج زهار (Zohar (2000 والمشار إليه في عامر وآخرين (2012) والذي يشير إلى أن الذكاء الروحي يتضمن وجود الرغبة لدى الفرد لإيجاد معنى وقيمة الحياة، والذكاء الروحي يتيح للمعلم أن يكون مبدعًا، يستطيع تغيير القواعد والأوضاع، وقادرًا على التمييز، كما يمنحه الحس الأخلاقي، والقدرة على التعامل مع التلاميذ بالفهم والتعاطف، ويؤكد الذكاء الروحي كذلك على أهمية أن يحلم الفرد ويطمح، وأن يعلو بنفسه، فالذكاء الروحي يحدث تكاملاً بين كل أنواع الذكاء، ويجعل من المعلم كائنًا عقلانيًا وعاطفيًا وروحيًا كاملاً.

وبشأن الفروق في الذكاء الروحي باختلاف جنس المعلم، أو سنوات خبرته، جاءت نتائج الفرض الرابع الواردة في جداول (13، 14، 15) والتي أشارت إلى ما يأتي:

أ– عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في الذكاء الروحي سواء أفي الدرجة الكلية، أم في الأبعاد الفرعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أكدت على عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في الذكاء الروحي، ومنها: دراسات (Sharma & Sharma, 2014; Khorshidi & Ebaadi, 2012)، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الخفاف وناصر، 2012 ؛ وفضل، 2015) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الروحي لصالح المعلمات والطالبات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء توافق الجنسين في المملكة العربية السعودية في مبادئ الشريعة الإسلامية والتي تؤكد على الذكاء الروحي النابع من الفطرة السليمة، وكذلك

تلقي أساليب التنشئة الاجتماعية نفسها، والتي تمدهم بالقيم السامية كالصدق والتعاون والتعاطف، والإيمان بوجود هدف سام في هذه الحياة يسعون لتحقيقه، وتشابه ظروفهم الحياتية والمهنية والأدوار التي يقومون بها .

ب- وجود فروق دالة إحصائيًا في الذكاء الروحي (الدرجة الكلية)، وأبعاد التسامي بالذات، وإدراك معنى الحياة، والتأمل، وإدراك المعاناة كفرصة للإنجاز ترجع إلى سنوات الخبرة، وذلك لصالح فئة سنوات الخبرة (أكثر من خمس سنوات)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أرنوط (2007).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تراكم الخبرات الحياتية بوجه عام، وخبرات العمل بوجه خاص، والتي تساهم في تطور الذكاء الروحي من خلال تركيز الانتباه على الذات من خلال اللجوء والتضرع إلى الله، مرورًا بالشعور بالسلام النفسي في أثناء المرور بالأزمات والتضامن مع الآخرين، ووصولاً إلى الوعي الداخلي والخارجي.

كما يمكن تفسيرها في ضوء عامل اكتساب الخبرات الحياتية لدى الفئة العمرية الأكبر سنًا وهي فئة الراشدين، إذ إن زيادة الخبرة تؤدي إلى تنمية التفكير العقلاني والرؤية الموضوعية لجوانب الحياة المختلفة، وبخاصة خبرات الألم والمعاناة (الضبع، 2012).

ولم تظهر هذه النتيجة فروقًا في بُعد الممارسة الروحية كأحد أبعاد الذكاء الروحي باختلاف سنوات الخبرة، ولعل ذلك يرجع إلى ثقافة المجتمع الإسلامية ، والتي ينشئ الآباء أبناءهم عليها منذ الصغر، مما يعني أن جميع أفراد المجتمع يمارسون الشعائر الروحية بغض النظر عن تفاوت أعمارهم وخبراتهم الحياتية.

وبشأن الفروق في الصلابة المهنية باختلاف جنس المعلم، أو سنوات خبرته، جاءت نتائج الفرض الخامس الواردة في جداول (16، 17، 18) والتي أشارت إلى ما يأتي:

أ- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) بين المعلمين والمعلمات في الدرجة الكلية للصلابة المهنية، وبعد التحكم، وعند مستوى (0,05) في بعد التحدي لصالح المعلمين، وعدم وجود فروق بينهما في بعد الالتزام، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (عباس،2010؛ وحجازي وأبوغالي، 2010؛ والبيرقدار، 2011؛ و الفتلاوي، 2012) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا في الصلابة النفسية بوجه عام لصالح الذكور، وتختلف مع نتائج دراسات (الفلاحي وآل يحى، 2000؛ Bartone&Priest, 2001 ؛ وعبداللطيف،2016)

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تزايد أعداد المعلمات المغتربات والمعينات في محافظة الرين، وما يترتب على ذلك من الضغوط الأسرية والمتمثلة في الغياب عن الأهل والأسرة ، وعدم تحقق رغبة بعضهن في النقل الخارجي لسنوات متتالية، وزيادة الأعباء المادية والإرهاق النفسي والجسدي بسبب التردد يوميًا من مسافات بعيدة للقيام بمهامهن الوظيفية، كل هذه الضغوط من الممكن أن تجعل المعلمات يتمتعن بصلابة مهنية أقل من المعلمين.

أمَّا فيما يتعلق بما أظهرته نتيجة الدراسة من عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في بعد الالتزام، فيرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية، إذا ما نظرنا إلى اعتقاد المعلم والمعلمة على حد سواء بضرورة المشاركة المهنية، وتحمل مسؤوليات العمل والالتزام بالواجبات الوظيفية، سواء أكان ذلك بوازع ديني أم لإجراءات الثواب والعقاب المترتبة على ذلك.

ب- وجود فروق دالة إحصائيًا في الصلابة المهنية سواء أفي الدرجة الكلية، أم في الأبعاد الفرعية (التحدي-التحكم-الالتزام) ترجع إلى سنوات الخبرة، وذلك لصالح فئة سنوات الخبرة (أكثر من خمس سنوات).وتُفسر هذه النتيجة في ضوء مواجهة المعلمين والمعلمات للكثير من المواقف متعددة المصادر والتي تظهر مع مرور سنوات الخبرة، مما يجعلهم قادرين

على استعمال عدد من الاستراتيجيات في سبيل تقييم ومواجهة ما يمرون به، الشيء الذي ينعكس إيجابًا على التزامهم وإيمانهم بأهدافهم وقيمهم الوظيفية، وثقتهم في قدراتهم الشخصية بالتحكم في حياتهم المهنية والشخصية.

ويتفق ذلك مع ما ذكره الزهراني ورشدي (2009) من أن خبرة التدريس تساعد المعلم بوجه أكبر على فهم طبيعة عمله، وفى نوعية الأساليب والطرق التي يستخدمها في طبيعة عمله، وتساعده على تدعيم كفاءته التدريسية في مجال تخصصه، وإكسابه القدرة على مواجهة المواقف التي تحدث في البيئة التعليمية الصفية واللاصفية.

وأخيرًا جاءت نتائج الفرض السادس الواردة في جدول (19) لتشير إلى أن أبعاد الذكاء الروحي: الممارسة الروحية، ومعنى الحياة، وإدراك المعاناة كفرصة للإنجاز يسهمون في التنبؤ بالصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، إذ توجد دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) لمعاملات انحدار الأبعاد الثلاثة، في حين لم توجد دلالة لأبعاد: التسامي بالذات، والتأمل، وترتيبهم في معادلة الانحدار المتعدد يعكس أهمية وقوة كل منهم في تأثيرهم على المتغير التابع (الصلابة المهنية)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الجواد وحسين (2015) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي لدى المعلمين، وأن الذكاء الروحي يسهم في التنبؤ بالرضا الوظيفي، وذلك على اعتبار أن الرضا الوظيفي يعد مؤشرًا على الصلابة المهنية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن تعاليم الدين الإسلامي تفرض على أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات الممارسة الروحية، والتي بدورها تساعدهم على القيام بأدوارهم المهنية بكل أمانة، والتحكم في الظروف من حولهم، إيمانًا منهم بأن مهنتهم هي مهنة الأنبياء، وذات رسالة سامية، تجعلهم لا يبالون بأية عقبات وصعوبات يواجهونها ؛ مما ينعكس بوجه إيجابي على كفاءتهم وصلابتهم المهنية.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج؛ فإنها توصي بما يأتي:

1. العمل على تعزيز مفهوم الذكاء الروحي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية عن طريق إشراكهم في دورات تخصصية تزيد من خبرتهم في مواجهة الصعوبات في أثناء عملهم وحياتهم اليومية.
2. زيادة الاهتمام بالعوامل النفسية التي من شأنها مساعدة المعلمين والمعلمات على التكيف مع الضغوط في العمل، وتنمية الصلابة المهنية لديهم.
3. تضمين المناهج الدراسية في برامج إعداد المعلمين بالجانب الروحي بوجه يتيح للطلاب المعلمين فرصة التفكير التأملي، ويزودهم بخبرات تساعدهم على اكتشاف ذواتهم وإدراك المعاني التي تستحق العيش من أجلها.
4. الاهتمام بتنمية قدرات الذكاء الروحي لدى المعلمين والمعلمات؛ لما له من دور فاعل في تحقيق السعادة النفسية، والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني.
5. إجراء دراسة عن الذكاء الروحي تشمل عينات أخرى من قطاع التعليم كمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية .
6. القيام ببحوث تجريبية لتنمية الصلابة المهنية لدى معلمات المرحلة الابتدائية.

المراجع:

الأحسن، حمزة (2015). الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وانعكاساتها على تقدير الذات لديهم. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 1(1)، 188-215.

أحمد، مدثر (2004). الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة وعلاقته بتوافقهم النفسي والاجتماعي وتوافقهم المهني (دراسة تطبيقية). المؤتمر السنوي

الحادي عشر للإرشاد النفسي. مركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس، 289_331.

أرنوط، بشرى (2007). الذكاء الروحي وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينات عمرية مختلفة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها،72(17)، 124-190.

أرنوط، بشرى (2016). *الذكاء الروحي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

بدر، فائقة (2007). علاقة الخبرات الانفعالية المرتبطة بمواقف الغضب بالصلابة النفسية لدى معلمات المرحلة المتوسطة. *مجلة مستقبل التربية العربية*،13(48)، 123-158.

البيرقدار، تنهيد (2011). الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلاب كلية التربية. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، 11(1)، 28-56.

جرار، سنابل (2011). *الجدية في العمل وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية*. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

حجازي، جولتان وأبوغالي، عطاف (2010). مشكلات المسنين (الشيخوخة) وعلاقتها بالصلابة النفسية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 24(1)، 109-156.

الحقيل، سليمان (1994). *التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

خضر، محسن (1998). الاحتراق النفسي للمعلم العربي. *مجلة المعرفة*، (39)، 86-93.

الخفاجي، زينب (2016). الذكاء الوجداني والصلابة النفسية وعلاقتهما بالإنهاك النفسي للمعلمين والمعلمات في بعض مدارس البصرة. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 40(1)، 312-368.

الخفاف، إيمان وناصر، أشواق (2012). الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية، (75)، 377-455.

راضي، زينب (2008). *الصلابة النفسية لدى أمهات شهداء انتفاضة الأقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الزهراني، علي ورشدي، سري (2009). الرضا المهني كمنبئ للذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق، 1، 1-46.

الشرعة، حسين وجمال، الباكر (2000). اتجاهات المعلمين لمهنة التدريس بدولة قطر ومدى تأثرها ببعض العوامل الديموغرافية. *المجلة التربوية*، 14(56)، 155-184.

صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد (2014). *نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين*. ط7، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صحفي، محمد والضبع، فتحي (2016). فاعلية الذات المهنية وعلاقتها بالصلابة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية بالوادي الجديد*، جامعة أسيوط، 36، 201-239.

الضبع، فتحي (2012). الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 1(29)، 135-167.

عامر، إيمان وياسين، حمدي وزكي، عنايات (2012). الذكاء الروحي وكفاءة المعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 13، 147-166.

عباس، الطاف (2010). الصلابة النفسية كمنبئ بخفض الضغوط النفسية والسلوك العدواني لدى معلمين المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، 26(1)، 168-233.

عبدالجواد، وفاء وحسين، رمضان (2015). الذكاء الروحي وعلاقته بالرضا الوظيفي والاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، *العلوم التربوية*، 23(2)،1-62.

عبداللطيف، صابرين (2016). قلق المستقبل وعلاقته بالصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *دراسات تربوية واجتماعية*، 22(2)،865-914.

علي، حسام (2008). *الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة الفئات الخاصة لمحافظة المنيا*، رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة المنيا.

الفتلاوي، آيات (2012). الصلابة النفسية وعلاقتها بالمقبولية لدى طلبة جامعة كربلاء. *مجلة الباحث*، (2)، 193-221.

فضل، أحمد (2015). الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة والدافعية المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، (60)، 390-459.

الفلاحي، حسن وآل يحى، معين (2000). قياس التحمل النفسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة آداب المستنصرية*، (34)، 271-278.

القاروط، صادق (2006). *الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية*. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

مخيمر، عماد (2011). *دليل استبيان الصلابة النفسية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

يوسف، يوسف والشربيني، هانم (2000). دراسة مقارنة للشعور بالإنهاك النفسي ومصادره لدى معلمي العاديين والمتخلفين عقلياً والمتفوقين عقلياً. المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة – نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة — جامعة المنصورة– جمهورية مصر العربية.

Amram, Y., & Dryer, C. (2007). The Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS): Development and Preliminary Validation (pdf). Paper presented at the 116th Annual (August 20, Boston, MA. Available on

Doctoral Dissertation, University of South Australia: Australia

Nodehi, H., Nehardani, H. (2013), Relation between spiritual intelligenceand job satisfaction. *Journal of Social Issues and Humanities*, 1(5), 67-72.

Pines, M.(1995). psychological hardiness, in D. Goleman & heller.(Eds) pleasu of The psychology.171-187, New York Amentor book .

Sezgin, F. (2008). Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 630-651.

Sharma, S., & Sharma, A. (2014). A study of spiritual intelligence among secondary school teachers in relation to socio-demographic variables. *Indian Streams Research Journal*, 1-10.

Truongson, B. (2007). A phenomenological study of spiritual intelligence leadership at the united nation global compact. PhD Dissertation University of Phoenix.

Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*,42(2), 16-33.

Wigglesworth,C.(2006) : Why Spiritual Intelligence is Essential to Mature Leadership, Integral Leadership, Review, 6, (3) pp.518- 529.

Zohar, D., & Marshall, I. (2000). Spiritual intelligence: The ultimate intelligence.

Al-Aḥsan, Ḥamzah (2015). The Occupational Pressures on Primary School Teachers and their Implications for their Self-Esteem. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 1 (1), 188-215.

Aḥmad, Mudathir (2004). The Spiritual Intelligence of University Students and its Relation to their Psychological and Social Adaptation and Occupational Adaptation (Applied Study). 11th Annual Conference of Psychological Counseling. Psychological Counseling Center. Ain Shams University, 289_331.

Arnūṭ, Būshrāh (2007). Spiritual Intelligence and its Relation to Personality Traits in Different Age Samples. *Journal of the Faculty of Education*, Benha University, 72 (17), 124-190.

Arnūṭ, Būshrāh (2016). Spiritual Intelligence and Psychological Counseling between Theory and Practice. Cairo: Anglo-Egyptian Bookshop.

Badr, Faeqah (*2007). The Relationship of Emotional Experiences Associated with Anger Situations with the Psychological Hardiness of Middle School Teachers.* Journal of Arab Education Future, 13 (48), 123-158.

Al-Birūqdār, Tanhīd (2011). Psychological Pressure and its Relation to Psychological Hardiness of Students at the Faculty of Education. Research Journal of the Faculty of Basic Education. 11(1), 28-56.

Al-Thaqafī, Muḥammad (2013). Psychological Burnout and its Relationship to Spiritual Intelligence and Self-Concept among a Sample of Primary School Teachers in Taif. Unpublished master's thesis. Faculty of Education, King Abdulaziz University.

Jarār, Sanābil (2013). Seriousness at work and its Relation to Psychological Burnout among Principals of Secondary Government Schools in the Northern Governorates of the West Bank. Master's Thesis. An-Najah National University, Palestine.

www.yosiamram.net/papers .08) Conference of the American Psychological Association

Amram,Y. & Alto, P. (2007). The Seven Dimensions of Spiritual Intelligence: An Ecumenical, Grounded Theory. 115th Annual Conference of the American Psychological Association, San Francisco,August,17-20.

Bao, Qi. Fu, Fan . (2006). Teachers Stress And Mental Health In Middle School . *Chinese Mental Health Journal*, 20(1), 48-50.

Bartone,P. & Priest, R. (2001). *Sex differences in hardiness and health among west Point cadets*, United States, Military Academy West Point, New York.

Brooks, R. B. (1994). Children at risk:fostering resilience and hope. American *Journal of Orthopsychiatry*, 64, 545-553.

Costello, M.(2013). How to increase your spiritual intelligence. *Personal development*.

Crichton, J. C. (2008). A qualitative study of spiritual intelligence in organizational leaders. Ph.D Dissertation ALLIANTINTERNATIONAL UNIVERSITY,SANFRANCISCO.From:http://gradworks.umi.com/33/40/3340796.html

Emmons, R. (2000). Is Spirituality Intelligence? Motivation, Cognition and the Psychology of Ultimate Concern. *International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3-26.

George, R., & Visvam, S. (2013). Spiritual Intelligence, its correlation with Teacher Effectiveness and Academic achievement – A Study. *International Journal of Education and Psychological Research*, 2(2), 106-110.

Hartwick, J., & Kang, S.(2013). Spiritual Practices as a Meansof Coping with and Ameliorating Stress to Reduce TeacherAttrition. *Journal of Research on Christian Education*, *22*(2), 165-188.

Jeffrey, I. (2007). A correlational analysis of the relationship between psychological hardiness and servant leadership among leaders in higher education. Gonzaga university.

Kaur, S. (2015). a study of relationship between occupational stress and mental health among primary school teachers. *International interdisciplinary research journal*, 2249-9598

Khorshidi, A., & Ebaadi, M. (2012). Relationship betweenSpiritual Intelligence and Job Satisfaction. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, *2*(3), 130-133.

Latif, J. (2010). An investigation into the moderating effects of hardiness between performance monitoring and life satisfaction in a call centre environment. Unpublished master's dissertation. University of Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.

Luckcock, T. (2008). Spiritual Intelligence in Leadership Development: A Practitioner Inquiry into the Ethical Orientation of Leadership Styles in LPSH. *Educational Management Administration Leadership*, 36(3), 373-391.

Mayer, J. (2000). Spiritual Intelligence or Spiritual Consciousness? *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1),47-56.

Nasel, D. (2004). Spiritual Orientation in Relation to Spiritual Intelligence: A consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality.

'Abbās, Alṭāf (2010). Psychological Hardiness as a Predictor of Reduced Psychological Pressure and Aggressive Behavior among Teachers in the Preparatory Stage. *Journal of Faculty of Education*, 26 (1), 168-233.

'Abdul-Jawwād, Wafā'; Ḥusayn, Ramaḍān (2015). Spiritual Intelligence and its Relation to Job Satisfaction and Psychological Burnout in a Sample of Teachers of Students with Special and Normal Needs, *Educational Sciences*, 23 (2), 1-62.

'Abdullaṭīf, Ṣābrīn (2016). Concern about the Future and its Relation to the Psychological Hardiness of Primary School Teachers. *Educational and Social Studies*, 22 (2), 865-914.

'Alī, Ḥusām (2008). Psychological Exhaustion and its Relation to Marital Compatibility and Some Demographic Variables in the Sample of Special Groups of Minia Governorate, Unpublished Master Thesis, Minya University.

Al-Fatalāwī, Āyāt (2012). Psychological Hardiness and its Relation to Admissibility among Students of Karbala University. Journal of the Researcher, (2), 193-221.

Faḍl, Aḥmad (2015). Spiritual Intelligence and its Relation to Happiness and Occupational Motivation among a sample of Primary School Teachers. *Journal of Faculty of Education*, (60), 390-459.

Al-Fallāḥī, Ḥasan; Al-Yaḥyā, Mu'īn (2000). Measuring Psychological Endurance of University Students. *Al-Mustansiriya Journal of Arts*, (34), 271-278.

Al-Qārūṭ, Ṣādiq (2006). Seriousness at Work and its Relation to Job Satisfaction among Principals of Government Schools in the Northern Governorates of the West Bank. Master Thesis, An-Najah National University, Palestine.

Mukhaymar, īmād (2011). Manual of Psychological Hardiness Questionnaire. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Yūsuf, Yūsuf; Al-Shirbīnī, Hānim (2000). A Comparative Study of the Feeling of Psychological Exhaustion and its Sources among the teachers of Normal, Mentally-retarded and Mentally-Gifted Students. The Annual Conference of the Faculty of Education, Mansoura University - Towards Better Psychological and Educational Care for People with Special Needs - Mansoura University - Egypt.

Ḥijāzī, Joltān; Abū Ghālī, Iṭāf (2010). The Elderly's Problems (Aging) and its Relation to Psychological Hardiness. *An-Najah University Journal for Research (Humanities)*, 24 (1), 109-156.

Al-Ḥuqayl, Sulaymān (1994). Primary Education in Saudi Arabia. Riyadh: King Fahad National Library.

Khaḍr, Muḥsin (1998). Psychological Burnout of the Arab Teacher. *Almarefh Journal, (39), 86-93.*

Al-Khaffājī, Zāinab (2016). Emotional Intelligence and Psychological Hardiness and their Relation to Psychological Exhaustion of Teachers in some Schools in Basra. *Faculty of Education Journal on Educational Sciences*, 40 (1), 312-368.

Al-Khaffāf, īmān; Nāṣir, Ashwāq (2012). Spiritual Intelligence of University Students. Journal of Faculty of Basic Education, (75), 377-455.

Rāḍī, Zāinab (2008). Psychological Hardiness of Mothers of Al-Aqsa Intifada Martyrs and its Relation to Some Variables. Unpublished master's thesis, Islamic University, Palestine.

Al-Zahrānī, 'Alī ; Rūshdī, Sirrī (2009). Occupational Satisfaction as a Predictor of Emotional Intelligence among Special Education Teachers. *Journal of the Faculty of Education, Zagazig University*, 1, 1-46.

Al-Shar'ah, Ḥusayn; Jamāl, Al-Bākir (2000). Teachers' Attitudes towards the Profession of Teaching in Qatar and How They are Affected by Some Demographic Factors. *Educational Journal, 14 (56), 155-184.*

Ṣādiq, Amāl; Abū Ḥaṭab, Fu'ād (2014). Human Development from the Fetal Stage to the Elderly Stage. I 7, Cairo: The Anglo Egyptian Library

Ṣaḥafī, Muḥammad; Al-Ḍabī', Fatḥī (2016). Occupational Self-Efficacy and its Relation to Occupational Hardiness among Special Education Teachers. *Journal of Faculty of Education in New Valley*, Assiut University, 36, 201-239.

Al-Ḍabī', Fatḥī ' (2012). Spiritual Intelligence and its Relation to Psychological Happiness among a Sample of Adolescents and Adults. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 1 (29), 135-167.

'Amir, īmān Mukhtār; Yasīn, Ḥamdī; Zakī, īnayāt (2012). Spiritual Intelligence and Teacher Efficiency. *Journal of Scientific Research in Education*, 13, 147-166.

Spiritual Intelligence and its Relation to the Occupational Hardiness among Primary School Male and Female Teachers

Homoud Abdulrahman Mohammed Al-Sahmah
PhD Researcher in Counseling Psychology
King Saud University

Submitted 04-02-2018 and Accepted on 29-04-2018

Abstrcat: The current study aimed to identify the relationship between spiritual intelligence and Occupational hardiness among a sample of primary school male and female teachers. The sample consisted of (235) male and female teachers randomly selected from primary school male and female teachers and teachers in Ar-Rayn Governorate whose average age was (34.62) with a standard deviation of (5,39). The study was based on the Spiritual Intelligence Scale prepared by al-Ḍab' (2012) and the Occupational Hardiness Questionnaire prepared by Moreno-Jiménez et al and translated by the researcher. The results of the study were as follows: 1 – The high level of spiritual intelligence among primary school male and female teachers 2 – The high level of Occupational hardiness among primary school male and female teachers 3 – There was a positive and statistically-significant correlation between the scores of the study sample members on the Spiritual Intelligence Scale and their scores on the Occupational Hardiness Scale 4 - There were no statistically-significant differences between male and female members of the study sample in spiritual intelligence, while there were statistically-significant differences in spiritual intelligence (total score), the dimensions of sublimation, the realization of the meaning of life, meditation, and the realization of suffering as an opportunity to achieve due to experience years in favor of the category of experience years (more than 5 years). There were no statistically-significant differences in spiritual practice. 5 - There were statistically-significant differences at the level of (0.01) between male and female teachers in the total score of Occupational hardiness and the dimension of control, and at the level of (0,05) in the dimension in the dimension of challenge in favor of male teachers, with no differences among them in the dimension of commitment. There were also statistically-significant differences in Occupational hardiness, both in the total score and sub-dimensions (challenge - control - commitment) due to experience years in favor of the category of experience years (more than 5 years) 6. The dimensions of spiritual intelligence (spiritual practice, meaning of life, and the realization of suffering as an opportunity to achieve) helps to predict the Occupational hardiness among primary school male and female teachers.

Key words: spiritual intelligence, Occupational hardiness, teachers, primary school.

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى اختصاصيي صعوبات التعلم في محافظة جدة

محمد بن عمر محمد أبو الرب

كلية التربية – جامعة جدة

قدم للنشر 1439/7/16هـ - وقبل 1440/1/16هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي لدى اختصاصيي صعوبات التعلم في محافظة جدة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقياس الرضا الوظيفي على عينة مكونة من (165) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. أظهرت النتائج أن أكثر عوامل الشخصية شيوعاً هو يقظة الضمير وأقلها شيوعاً الانبساطية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في عوامل المقبولية، العصابية تبعاً إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق في العصابية تبعاً إلى متغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة الأقل، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق في مستوى أبعاد الرضا الوظيفي تبعاً لجميع متغيرات الدراسة، باستثناء وجود فروق على بُعدي الرضا عن الذات والمجتمع، والرضا عن العلاقة مع المسؤولين تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية؛ الرضا الوظيفي؛ اختصاصيي صعوبات تعلم.

المقدمة:

انطلاقاً من فلسفة المدرسة الشاملة، ومبدأ الدمج التربوي الذي نادت به التربية الحديثة، لا بد أن يكون المعلم قادرًا على إحداث تغيير في سلوك المتعلم، وقادرًا على التعامل مع جميع التلاميذ بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية، وقدراتهم، وأعراقهم؛ من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية والوصول إلى مخرجات تعليمية يرضى عنها، ويرضى عنها المجتمع الذي أسند إليه هذا الدور النبيل. وهذا الأمر يتطلب أن يتمتع مربي الأجيال بتوازن نفسي، ودافعية، وحب، وإخلاص لمهنته وللمتعلمين، ويؤمن بالرسالة التي يحملها، ويشعر بالراحة والرضا في أثناء ممارسته لعمله. غير أن المعلم قد يتعرض لمشكلات عدة إذا كان يعاني من ضغوط نفسية وإنهاك، وشعور بعدم القدرة على العطاء، والقيام بدوره داخل المدرسة. كما أنه يتعامل مع مجموعة متباينة من التلاميذ، فمنهم من يعاني من مشكلات أكاديمية، مثل صعوبات القراءة، أو الكتابة، أو الحساب. وهناك من يعاني من مشكلات نمائية تتمثل في ضعف الإدراك، أو الانتباه أو التذكر، وقد تصاحب صعوبة التعلم بضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية والقهرية في السلوك؛ مما يعقد المسألة على المعلم، خاصة عند تفكيره في تلبية احتياجات التلاميذ التعليمية (الخطيب، الحديدي، 2007). ويعد هذا التباين الواسع في خصائص التلاميذ مصدرًا للتوتر والقلق لدى المعلمين، وبخاصة أولئك الذين يلتحقون في هذا الميدان بمؤهلات أكاديمية غير متخصصة، وليس لديهم التأهيل والتدريب المناسب قبل الخدمة للتعامل مع التحديات التي تواجههم عند تعليم هؤلاء التلاميذ (الظاهر،2004).

إن اختصاصيي صعوبات التعلم لا يعمل بمعزل عن الكادر المدرسي، ولا عن المجتمع الذي يعيش فيه، بل يقوم بعمله في بيئة تفاعلية يؤثر ويتأثر بها؛ فلا بد له من التعامل مع زملائه من معلمين ومختصين، كذلك يجب أن يتفاعل مع إدارة المدرسة والكادر الإداري فيها، بالإضافة إلى تعامله مع أولياء أمور التلاميذ، وهذه الشبكة من التفاعلات لها أثرها على المعلم، فإذا تفهمت إدارة المدرسة والزملاء دوره، وقُدِّم له الدعم والمساندة الكافية، فهذا يشجعه ويحفزه على الأداء، أما إذا فقده، وأوكلت له مهمات إدارية إضافية، وأعمال كتابية فإن ذلك يشكل ضغطًا عليه؛ مما يخلق جواً من عدم الارتياح والشعور بالإنهاك (الجمالي، حسن، 2003).

ولقد أصبح موضوع الرضا الوظيفي من الموضوعات التي تحظى باهتمام السلوكيين، والإداريين وذلك ببحث الجوانب المختلفة لوسائل ومصادر الرضا لدى الموظف، وقياس درجة رضا الأفراد نحو وظائفهم، وكذلك بحث أسباب ومصادر عدم الرضا، ولقد تم التوصل إلى مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى الرضا واعتبار وجودها ضرورياً وأساساً لتحقيق الرضا المنشود للموظف، وفقدان هذه العوامل يؤدي إلى وضع الموظف في حالة من عدم الرضا، ومن ثم ينعكس ذلك على أدائه في العمل وقيامه بواجباته على الوجه المطلوب، وقد ارتبط مفهوم الرضا الوظيفي بالأداء الوظيفي للعاملين والقيام بالأدوار والواجبات المطلوبة منهم (السيحاني،2004). وبالإضافة إلى الأثر المهم الذي يمكن أن تتركه السمات الشخصية للمعلم على أدائه، وقدرته على التكيف مع الظروف المختلفة، فإن كل من (Carpara, Barbaraneli, & Steca, 2003) يرون بأن الرضا الوظيفي يعد العنصر المهم والحاسم في التأثير على أداء المعلمين واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم. كما يشير(Evans,2001) إلى أن المعلمين غير الراضين عن عملهم يكونون أقل التزامًا في مهنتهم، ويتركون المهنة مبكرًا. ولأن الرضا الوظيفي للمعلم يعكس اتجاهاته وقيمه نحو الأعمال التي يقوم بها؛ فإن السمات الشخصية قد تشكل إحدى العوامل التي تؤدي دوراً في الرضا الوظيفي له، وفي إدراكه للضغوط والتحديات التي تواجهه في أثناء العمل، وفي قدرته على التكيف مع الظروف والتحديات الصعبة، كما قد تُسهم في اتخاذ الكثير من القرارات الحالية والمستقبلية ذات العلاقة باختيار المهنة والاستمرار بها (بقيعي، 2015).

هذا ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أهم النماذج وأحدثها التي فسرت سمات الشخصية، كما يعدُّ

من أكثر النماذج اتساقاً في تقييم الشخصية والتنبؤ بها (أبوغزاله، 2009)، ويفترض نموذج العوامل الخمسة الكبرى وجود خمسة عوامل لوصف الشخصية وعلى الرغم من أن ثمة جدلاً قد ثار بصدد صياغة مسميات للعوامل الخمسة، فإنه يوجد اتفاق عام بين علماء نفس الشخصية على هوية هذه العوامل، وهي: الانبساط، العصابية، الصفاوة ،الطيبة، يقظة الضمير (الموافي، 2006)، وتؤثر عوامل الشخصية في عدد من جوانب الحياة، وقد أشارت دراسة (أحمد، 2009)، إلى وجود علاقة ارتباطية بين عوامل الشخصية وأسلوب الحياة، ويشير ذلك إلى أهميتها في حياة الفرد الاجتماعية والأخلاقية والمهنية، وفي الأعمال والوظائف التي يقوم بها في حياته اليومية.

وجاءت دراسة (بقيعي، 2015) لمعرفة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية. أظهرت النتائج أن أكثر عوامل الشخصية شيوعاً هو المقبولية وأقلها شيوعاً العصابية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في عوامل الانبساطية ويقظة الضمير تبعاً إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق في الانبساطية تبعاً إلى متغير الخبرة التدريسية ولصالح ذوي الخبرة الأعلى، ووجود فروق في المقبولية تبعاً إلى متغير الصفوف التي يدرسها المعلم ولصالح الصفوف الثلاثة الأولى، ووجود علاقة سلبية بين عامل العصابية والرضا الوظيفي.

وهدفت دراسة (الثبيتي والعنزي، 2015) إلى التعرف على عوامل الرضا الوظيفي من وجهة نظر معلمي محافظة القريات، وأثر كل من متغير المؤهل العلمي، والخبرة، والمرحلة التعليمية، على عوامل الرضا الوظيفي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عوامل الرضا الوظيفي جاءت على النحو الآتي: بعد القيادة المدرسية جاء بالمرتبة الأولى، وبعد بيئة العمل جاء بالمرتبة الثانية، وبعد أساليب الزيارة جاء بالمرتبة الثالثة، وبعد الجوانب المادية والحوافز جاء بالمرتبة الرابعة، وبعد التأهيل والتدريب جاء بالمرتبة الخامسة.

وبينت دراسة (Zahi, Willis, Oshen, Zahi & Yang, 2013)أثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في الرضا الوظيفي والرفاهية الذاتية. أظهرت النتائج أثر الانبساطية فقط في الرضا الوظيفي، وأثر كل من الانبساطية والعصابية ويقظة الضمير في الرفاهية الذاتية، وتوصلت النتائج أيضاً إلى أن الانبساطية أقوى العوامل أثراً في الرضا الوظيفي والرفاهية الذاتية، وأن الانبساطية هي أكثر العوامل قدرة على التنبؤ بالرضا الوظيفي والرفاهية الذاتية.

وتوصلت دراسة (Shahamiri &Namdrai, 2013) إلى معرفة العلاقة بين أنماط الشخصية (الانطواء، الانبساطية)، والرضا الوظيفي لدى المعلمين في مدينة بوشهر. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الرضا الوظيفي والانبساطية، ووجود علاقة سلبية بين الرضا الوظيفي والانطواء، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في السمات الشخصية بين الذكور والإناث.

وهدفت دراسة (Husin & Zaidi,2011) إلى معرفة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى والرضا الوظيفي لدى عينة من الموظفين في ماليزيا، أظهرت النتائج وجود عاملين من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لهما علاقة إيجابية دالة إحصائياً مع الرضا الوظيفي، هما :الانبساطية، والانفتاح على الخبرة.

وأظهرت نتائج دراسة (Ayan & Kocacik,2010): التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي وسمات الشخصية لدى معلمي المدارس الثانوية في تركيا وجود مستوى متوسط من الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات، وأن 62 % من المعلمين لديهم شخصية منبسطة و32 % منهم انطوائيين، كما أظهرت النتائج أن الرضا الوظيفي يختلف باختلاف السمات الشخصية: الكفاءة، والطموح الاجتماعي، والغضب بسهولة.

مشكلة الدراسة:

إن قياس السمات الشخصية لاختصاصيي صعوبات التعلم قد يؤدي دوراً أساسياً في معرفة مدى قدرتهم على التكيف في الواقع التعليمي، ومدى قدرتهم على مجابهة الظروف الصعبة، واجتيازها بنجاح دون أن تؤثر سلباً في أدائهم وعطائهم. وعند النظر إلى العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي، فإن امتلاك الفرد لبعض السمات الشخصية قد يكون أحد الأسباب التي تقف وراء الاستقرار الوظيفي لدى الأفراد، كما أن معرفة السمات الشخصية لدى الأفراد يمكن أن يتنبأ بالرضا الوظيفي لديهم مستقبلاً وعلى مدار سنوات طويلة. ونظراً لما يتصف به اختصاصيي صعوبات التعلم من سمات شخصية تجعلهم يختلفون فيما بينهم في تقبل ظروف العمل والرضا عنه؛ فقد لاحظ الباحث من خلال عمله وزيارته المتكررة للمدارس المتوفر بها غرف التربية الخاصة أن هناك ضيقاً وتذمراً بين اختصاصي صعوبات التعلم، واختلافاً في نظرتهم إلى المؤشرات الدالة على الرضا الوظيفي، وأن هذا الاختلاف في جزء منه قد يعود إلى بعض السمات الشخصية التي تظهر عليهم في أثناء حديثهم وتواصلهم بعضهم مع بعض. ويمكن أن ينعكس هذا مباشرةً على أدائهم وإنتاجيتهم، وعلاقاتهم مع المسؤولين والزملاء والطلاب وأولياء الأمور. ومن هنا، فإن قياس السمات الشخصية لاختصاصيي صعوبات التعلم يؤدي دوراً أساسياً في معرفة مدى قدرتهم على التكيف في الواقع التعليمي، ومدى قدرتهم على مجابهة الظروف الصعبة، واجتيازها بنجاح دون أن تؤثر سلباً في أدائهم وعطائهم.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة التي بحثت في العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والرضا الوظيفي على المستويين العربي والمحلي فإنها ما زالت قليلة. وعلى اعتبار أن السمات الشخصية تتأثر بثقافة المجتمع الذي يعيشه اختصاصيو صعوبات التعلم فإن دراسة هذه الموضوعات لدى اختصاصيي صعوبات التعلم يمكن أن يقدم نتائج جديدة حول العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والرضا الوظيفي في بيئة لم يتم دراستها من قبل.

وبناءً على ما سبق جاءت هذه الدراسة لبحث العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي لدى اختصاصيي صعوبات التعلم في محافظة جدة.

أسئلة الدراسة

1. ما أبرز العوامل الخمسة الكبرى للشخصية شيوعاً لدى اختصاصيي صعوبات التعلم؟
2. ما مستوى الرضا الوظيفي لدى اختصاصيي صعوبات التعلم ؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى اختصاصيي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات (الخبرة، الجنس، المؤهل الأكاديمي) ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أبعاد الرضا الوظيفي لدى اختصاصيي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات (الخبرة، الجنس، المؤهل الأكاديمي) ؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومستوى الرضا الوظيفي لدى اختصاصيي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على أبرز العوامل الخمسة الكبرى للشخصية شيوعاً لدى اختصاصيي صعوبات التعلم.
2. التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى اختصاصيي صعوبات التعلم.
3. الكشف عن الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى اختصاصيي صعوبات التعلم في محافظة جدة تبعاً للمتغيرات الآتية: (الخبرة، الجنس، المؤهل).

4. الكشف عن الفروق في درجة الرضا الوظيفي لدى اختصاصيي صعوبات التعلم في محافظة جدة تبعاً للمتغيرات الآتية: (الخبرة، الجنس، المؤهل).
5. التعرف على العلاقة الارتباطية بين كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومستوى الرضا الوظيفي لدى اختصاصيي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

إن الرضا عن العمل والاقتناع به يدفع الفرد إلى بذل أقصى الجهود لإنجازه فالرضا عن العمل يشكل دافعاً للإنجاز والعكس صحيح إلى حد كبير، لذلك فإن عطاء الفرد وكفاءته المهنية دليل على مدى رضاه عن عمله وإحساسه بالنجاح والتقدم فيه، ويزداد هذا العطاء بمقدار ما يوفره العمل له من إشباع لحاجاته ودوافعه واستغلال لطاقاته. وتكمن أهمية الرضا الوظيفي في كونه موضوعاً يتناول مشاعر الأفراد العاملين إزاء المؤثرات الداخلية في العمل أو المؤثرات الخارجية في البيئة المادية المحيطة. ولا شك أن تحقيق مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي أمر مهم بالنسبة لجهة العمل، نظراً لتأثيراته الواضحة على مستوى الطموح والإنتاجية والأداء، ومعدل الغياب والحوادث وإسهام الأفراد في المشاركات الخارجية والأنشطة المتعلقة بالعمل وكذلك سلوك الفرد تجاه مؤسسته وعمله.

فمن الناحية النظرية فإن معرفة العلاقة بين أبعاد الشخصية والرضا الوظيفي له أهمية واضحة في فهم السلوك الإنساني، وذلك أن فهم ظاهرة ما معناه اكتشاف العلاقة الوظيفية بينها وبين غيرها من الظواهر، فمعرفة طبيعة العلاقة وتقديرها كمياً بشكل دقيق يؤدي إلى دقة في التنبؤ بحدوث الظاهرة ومن ثم التحكم في إحداثها وتفسيرها.

وتسهم الدراسة كذلك من الناحية التطبيقية في تحديد مستويات الرضا الوظيفي لاختصاصيي صعوبات التعلم مما يفيد المسؤولين في إدارة التعليم وإدارة التربية الخاصة في رفع مستوى الرضا للأفراد لزيادة الإنتاجية وتحسين سير العملية التربوية وإعادة النظر في تكليفهم بواجبات ومهام إدارية تشغلهم عن الدور الأساسي لهم.

مصطلحات الدراسة:

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: هي خمسة تجمعات لأبرز سمات الشخصية يمثل كل عامل تجريداً لمجموعة من السمات المتناغمة (Cloninger, Susan ,2000).

وتعرف العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها اختصاصيو صعوبات التعلم على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد (Costa) & McCrae,1992 والمستخدم في هذه الدراسة.

الرضا الوظيفي: مستوى درجة إشباع حاجات الفرد، ويتحقق هذا الإشباع من عوامل متعددة منها، ما يتعلق ببيئة العمل وبعضها يتعلق بالوظيفة التي يشغلها الفرد، وهذه العوامل تجعل الفرد راضياً عن عمله ومحققاً لطموحاته ورغباته، ومتناسباً مع ما يريده الفرد من عمله وبين ما يحصل عليه في الواقع أو يفوق توقعاته منه الشعور النفسي بالقناعة والارتياح والسعادة لإشباع الرغبات والحاجات والتوقعات مع العمل نفسه ومحتوى بيئة العمل ومع الثقة والولاء والانتماء للعمل ومع العوامل والمؤشرات الأخرى ذات العلاقة (عبدالباقي، 2004).

ويعرف الرضا الوظيفي إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس الرضا الوظيفي من إعداد (البقيعي، 2015) والمستخدم في هذه الدراسة.

اختصاصيو صعوبات التعلم: المعلمون الذين يعملون في المدارس التي تعنى بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم ويعمل على تخطيط وتنفيذ برامج التربية الخاصة بالمدرسة وإعداد البحوث والدراسات في مجال صعوبات التعلم. وتقديم الإرشاد والدعم للمعلمين لتنفيذ البرامج العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الإطار النظري

ويشمل على المصطلحات الآتية:

أولًا– العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

يهدف علم النفس منذ فترة طويلة إلى تأسيس نموذج مناسب لوصف الشخصية الإنسانية، واستخدام هذا النموذج في تشخيص وعلاج اضطرابات الشخصية، ويشير(Digman,1997) إلى ظهور عدد ضئيل من النماذج المفسرة للشخصية، أكثرها شهرة وقبولاً ما يعرف بنموذج العوامل الخمسة الكبرى، ذلك النموذج الذي يعد أكبر النماذج العملية والقابلة للتطبيق في مجال علم النفس.

ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أهم النماذج وأحدثها التي فسرت سمات الشخصية، إذ يعد نموذجاً شاملاً، يهتم بوصف وتصنيف عدد من المصطلحات أو المفردات التي تصف سمات الشخصية التي يتباين فيها الأفراد (Saucier, 2002)، ويهدف نموذج العوامل الخمسة الكبرى إلى تجميع أشتات السمات المتناثرة في فئات أساسية، وهذه الفئات مهما أضفنا إليها وحذفنا منها تبقى محافظة على وجودها كفئات أو عوامل، ولا يمكن الاستغناء عنها بأي حال في وصف الشخصية الإنسانية، وبعبارة أخرى يهدف هذا النموذج إلى البحث عن تصنيف محكم لسمات الشخصية (كاظم، 2002).

ويرى (Digman, 1997) بأن العوامل الخمسة أعطت مجموعة مفيدة من الأبعاد الواسعة جداً، والتي تميز الاختلافات الفردية، كما أنها تعطي جواباً واضحاً حول تركيب الشخصية وتتبدى أهميتها في أنها:

1. متسقة مع النظريات الشخصية العاملية، وكذلك نظريات التحليل النفسي.
2. القدرة على التجريب.
3. قابليتها للقياس.

كما تقدم وصفاً كاملاً للشخصية، وهي مستقاة من التحليلات العاملية للتقارير الذاتية، والصفات الشخصية ومواضيع الأسئلة، والاختبارات الشخصية السابقة، وتتميز العوامل الخمسة للشخصية بأنها:

1. أبعاد وليست نماذج، لذلك يتفاوت تقدير الناس في الأداء عليها، مع الإشارة إلى أن معظم الناس يقعون في الوسط.
2. مستقرة نسبيًا لدى الفرد.
3. ربما تملك قيمة تكيفية.
4. مفيدة للتبصر والفهم العميق للشخصية في أثناء العلاج النفسي.

مفاهيم ذات الصلة بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

الانبساطية: وهي مجموع السمات الشخصية التي تركز على كمية وقوة العلاقات والتفاعلات الشخصية والمخالطة الاجتماعية والسيطرة (عبدالله،2006).

العصابية: وهي مجموع السمات الشخصية التي تركز على عدم التوافق والسمات الانفعالية السلبية، وكذلك السلوكية مثل القلق – الاكتئاب (عبدالعال،2006).

الصفاوة: وهي مجموع السمات الشخصية التي تركز على القيم غير التسلطية والانفتاح على مشاعر الآخرين وخبراتهم (كاظم،2002).

الطيبة: وهي مجموع السمات الشخصية التي تركز على نوعية العلاقات البين شخصية مثل التعاطف والدفء والحنو (الدردير، 2004).

يقظة الضمير: وهي مجموع السمات الشخصية التي تركز على ضبط الذات والترتيب في السلوك والالتزام في الواجبات (المرابحة، 2005).

ثانيا– الرضا الوظيفي:

لقد بدأ موضوع الرضا عن العمل (الرضا الوظيفي)لأول مرة في مجال الصناعة، وتعددت الدراسات في مختلف الميادين إلى أن انتهت إلى مجال التعليم .فإذا كان الرضا الوظيفي مطلباً ضرورياً لدى أي موظف في أي عمل، فإنه أشد ضرورة لدى

العاملين في قطاع التربية والتعليم وذلك لما للعملية التربوية والتعليمية من الأثر الأكيد في تقدم المجتمعات ونهضتها. واهتمت معظم الأمم بالتعليم سواء المتقدمة منها أو النامية وجعلته أهم قضاياها لمعرفتها بأن استثمار رأس المال البشري هو الاستثمار الحقيقي للتنمية بجميع مجالاتها والذي يعود عليها بمردود اقتصادي كبير يمتد على طول الزمن . ومن هذا المنظور اهتم معظم الباحثين بموضوع الرضا الوظيفي للعاملين في أي قطاع تنظيمي من الافتراض القائل" بأن الشخص الراضي عن عمله أكثر إنتاجية من زميله غير الراضي عن عمله " لذلك فإن الرضا الوظيفي للعاملين في أي تنظيم يعدُّ من مكونات بيئة العمل الرئيسة (حويحي، 2008).

وتؤكد دراسة (الثبيتي والعنزي، 2015) على أن المدرسين الراضين عن عملهم يمكن أن يتوقع منهم العمل بفعالية أكثر إذ وجد كل من (Watt & Richardson,2008) عند استعراضهما لعدد من البحوث والدراسات أن المدرسين الذين حقق تلاميذهم إنجازاً دراسياً مرتفعاً كانوا راضين عن عملهم، وأن معنوياتهم كانت مرتفعة.

ومن الحقائق العلمية أن عطاء الفرد وكفاءته المهنية دليلٌ على مدى رضاه عن عمله ويزداد هذا العطاء بمقدار ما يوفره العمل له من إشباع لحاجاته ودوافعه (سلطان، 2004). ويشير (أبو رمضان، 2005) إلى عدد من المصطلحات الشائعة الاستعمال للتعبير عن المشاعر النفسية التي يشعر بها الفرد تجاه عمله، فهناك مصطلح الروح المعنوية (Morale)، وهناك اصطلاح الاتجاه النفسي نحو العمل(Attitude toward the job)، ومصطلح الرضا الوظيفي (Job Satisfaction).

ويمكن القول إن هذه المصطلحات تعددت في اللفظ واختلفت في تفصيلات مدلولاتها غير أنها تشير بصفة عامة إلى مجموع المشاعر الوجدانية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حالياً وهذه المشاعر قد تكون إيجابية أو سلبية، وهي تعبر عن الإشباع الذي يتصور الفرد أنه يحققه من عمله، فكلما كان تصور الفرد أن عمله يحقق له إشباعاً كبيراً لحاجاته كلما كانت مشاعره نحو عمله إيجابية والعكس صحيح (فرج، 2002).

إن مفهوم الرضا الوظيفي متعدد الجوانب والأبعاد، ويتأثر بعوامل يعود بعضها إلى العمل ذاته في حين يتعلق بعضها الآخر بجماعة العمل وبيئة العمل المحيطة، ومن الخطأ الاعتقاد أنه إذا زاد رضا الفرد عن جانب معين في عمله فإن ذلك يعني أنه راض بالضرورة عن بقية جوانب الوظيفة وأبعادها، إذ قد نجد أحدهم راضياً عن العلاقة مع الزملاء وليس راضياً عن الراتب أو ظروف العمل أو غيرها. والرضا الوظيفي مسألة نسبية وليست مطلقة، إذ ليس هناك حد أعلى أو حد أدنى له، والشعور بالرضا هو حصيلة التفاعل بين ما يريد الفرد وبين ما يحصل عليه فعلاً في موقف معين (السعودي، 2005).

ويشير (فرج، 2002) إلى نوعين من الرضا عن العمل هما:

الرضا العام عن العمل: ويعرف بأنه الاتجاه العام للفرد نحو عمله كليًا، فهل هو راضٍ أم غير راضٍ هكذا على الإطلاق، ولا يسمح هذا المؤشر بتحديد الجوانب النوعية التي يرضى عنها العامل أكثر من غيرها ولا مقدار ذلك، فضلاً عن الجوانب التي لا يرضى عنها أصلاً، بيد أنه يفيد في إلقاء نظرة عامة على موقف العامل إزاء عمله.

الرضا النوعي: ويشير إلى رضا الفرد عن كل جانب من جوانب عمله كل على حدة، وتتضمن تلك الجوانب سياسة المنظمة، الأجور، الإشراف، فرص الترقي، الرعاية الصحية والاجتماعية، ظروف العمل، أساليب الاتصال داخل المنظمة والعلاقات مع الزملاء، وتتمثل الفائدة في إلقاء الضوء على هذه الجوانب في أنها تُمكن الباحث من أن يضع يده على المصادر التي تُسهم في خفض الرضا أو زيادته.

حدود الدراسة:

حدود بشرية: أجريت الدراسة على اختصاصيي صعوبات التعلم.

حدود مكانية: أجريت الدراسة بالمدارس التابعة لإدارة تعليم محافظة جدة.

حدود زمنية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني 2017/2016م.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها ومعرفة العلاقة بين مكوناتها ثم التوصل إلى النتائج. ويقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة، كما توجد في الواقع من خلال وصفها وصفًا دقيقًا وجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، ومن ثم عرض النتائج في ضوئها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع اختصاصيي صعوبات التعلم في محافظة جدة والبالغ عددهم (435) معلمًا ومعلمة، تم بالطريقة العشوائية العنقودية اختيار (165) معلمًا ومعلمة منهم لتكون عينة الدراسة، من خلال تقسيم إدارات التعليم في محافظة جدة (شمال، وسط، جنوب). وتوزعت العينة على متغيرات الدراسة كما يظهر في الجدول أدناه:

جدول(1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل)

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	78	165
	أنثى	87	
الخبرة بالسنوات	أقل من 5	56	165
	6-10	92	
	أكثر من 10	17	
المؤهل	بكالوريوس	123	165
	ماجستير	42	

أدوات الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة أداتان لتحقيق أهداف الدراسة وهما:

أولاً. مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

وهو من إعداد (Costa & McCrae,1992)، وأعد الاختبار باللغة العربية (الأنصاري، 2002) ويهدف المقياس إلى قياس العوامل الأساسية للشخصية بوساطة مجموعة من البنود (60) بنداً، يتضمن هذا المقياس خمسة مقاييس فرعية تقيس كلًا من (العصابية – الانبساط – الصفاوة – الطيبة – يقظة الضمير)، توزعت عبارات المقياس بمعدل (12) عبارة لكل مقياس فرعي. وليس هناك وقت محدد لتطبيق المقياس، ويمكن تطبيق المقياس بطريقة جماعية أو فردية. وتتم الإجابة عن عبارات المقياس باختيار بديل واحد من خمسة بدائل للإجابة هي (موافق بشدة – موافق – محايد – معارض – معارض بشدة)، والمقياس مرفق بمفتاح تصحيح خاص به. علماً بأن المقياس لا يعطي درجة كلية واحدة كونه يقيس أبعاداً مختلفة للشخصية . ويتمتع المقياس بصدق تمييزي وصدق ذاتي بصورته الأصلية كما ورد في (ملحم، 2010، 51). وللتأكد من الثبات للمقياس، فقد تم حسابه وفق ثبات الاستقرار: وهو تطبيق المقياس نفسه مرتين، وبفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، على عينة عشوائية من اختصاصيي صعوبات التعلم خارج عينة الدراسة فقد بلغ معامل الثبات بالإعادة نحو ما يأتي: العصابية(83.1)، الانبساط (88.6)، الصفاوة (72.2)، الطيبة (74.1)، يقظة الضمير (90.3).

ثانيًا. مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين: من إعداد (البقيعي، 2015) وهو مكون من أربعة أبعاد للرضا الوظيفي للمعلمين

هي: الرضا عن ظروف العمل وطبيعته، والرضا عن الجوانب المادية والحوافز، والرضا عن الذات وتقدير المجتمع، والرضا عن العلاقة مع المسؤولين، ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (40)فقرة. إذ تتوفر للمقياس دلالات صدق متمثلة في: الصدق الظاهري فقد استخدم الباحث طريقة اتفاق المحكمين للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة بعد إعداد المقياس بصورته الأولية، وصدق البناء وذلك للتحقق من الصدق البنائي للمقياس وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات المتحققة على الأداة كليًا وأبعادها، على اعتبار أن كل بعد من هذه الأبعاد يقيس جانباً من جوانب الرضا الوظيفي للمعلمين، وكانت معاملات الارتباط على النحو الآتي: الرضا عن ظروف العمل وطبيعته (0.80) والرضا عن الجوانب المادية والحواف (0.75) والرضا عن الذات وتقدير المجتمع (0.81) والرضا عن العلاقة مع المسؤولين (0.82).

وللتحقق من ثبات المقياس، قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة الإعادة إذ بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الإعادة للمقياس الكلي(0.91) وللمجالات نحو ما يأتي: الرضا عن ظروف العمل وطبيعته (0.88) والرضا عن الجوانب المادية والحوافز (0.92)، والرضا عن الذات وتقدير المجتمع (0.87) والرضا عن العلاقة مع المسؤولين (0.89) كما تم حساب الثبات من خلال الاتساق الداخلي، إذ بلغ معامل كرونباخ ألفا على مقياس الرضا الوظيفي الكلي(0,85) وتعد معاملات الثبات هذه مقبولة.

وللإجابة عن المقياس تم استخدام أسلوب" ليكرت "خماسي التدريج (أوافق بشدة، أوافق، متردد، أعارض، أعارض بشدة)، بحيث تعطى هذه التقديرات الدرجات (1،2،3،4،5) على الترتيب في حالة الفقرات الإيجابية، وعكسها في الفقرات السلبية. ولتحديد مستويات استجابات المعلمين على مقياس الرضا الوظيفي، تم تصنيف المتوسطات الحسابية سواء على مستوى الفقرة الواحدة أم المقياس كليًا وفق المعيار الآتي: (2.49فأقل) مستوى منخفض من الرضا الوظيفي، (2.50-3.49) مستوى متوسط من الرضا الوظيفي، (3,50 فأكثر) مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي.

المعالجة الإحصائية:

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم تمت معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).

وقد تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية. اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent t-test)، اختبار تحليل التباين المتعدد، اختبار توكي لمعرفة الفروق البعدية، معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء تحليل نتائج الدراسة مرتبة حسب تساؤلات الدراسة، وفيما يأتي توضيح لهذه النتائج:

الإجابة عن السؤال الأول: ما أبرز العوامل الخمسة الكبرى للشخصية شيوعاً لدى اختصاصيي صعوبات التعلم؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى اختصاصيي صعوبات التعلم في محافظة جدة والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى اختصاصيي صعوبات التعلم

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المقبولية	4.10	0.44	مرتفع
العصابية	3.58	0.68	متوسط
الانبساطية	3.04	0.48	منخفض
الانفتاح على الخبرة	4.01	0.45	مرتفع
يقظة الضمير	4.81	0.61	مرتفع

أظهرت النتائج أن عامل الشخصية، يقظة الضمير كان الأكثر شيوعاً لدى اختصاصيي صعوبات التعلم بمتوسط حسابي(4.81)، وانحراف معياري(0.61)، وبمستوى مرتفع، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة الفئة التي يتعامل معها اختصاصيو صعوبات التعلم، فهم ليسوا مجموعة متجانسة، ومن ثم فإن من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص يتصف بها كل طالب يعاني من صعوبات التعلم، فبعضهم يعاني من صعوبات أكاديمية متمثلة في (القراءة، الكتابة، الإملاء، الحساب)، وبعضهم الآخر يعاني من صعوبات نمائية متمثلة في (الانتباه، الإدراك، النشاط الزائد، الذاكرة، ....)، ومن ثم هم يحتاجون من المعلم الإخلاص والصدق والجهد، إضافة لتحمل المسؤولية والالتزام، ليتمكنوا من تجاوز الصعوبات التي يعانون منها، وهذا يحتم على الاختصاصي التمتع بضمير نقي يقظ، يسعى لتحقيق الأهداف المرجوة، ويعامل الطالب على أنه ابن له، ويحرص على مصلحته واستفادته من أوقات تواجده في غرفة المصادر بأكبر قدر ممكن.

وجاءت المقبولية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(4.10)، وانحراف معياري(0.44)، وبمستوى مرتفع أيضاً، وهذا يفسر من خلال ما يتمتع به اختصاصيو صعوبات التعلم من ثقة، وإيثار وتعاطف مع طلابهم وزملائهم في مكان العمل، إضافة إلى تواصلهم ومتابعتهم المستمرة لطلابهم، فهم مؤمنون بأن الطالب لن يتعلم ولن يستفيد من وجوده في غرفة المصادر ما لم تربطه الثقة بمعلمه والقبول ودفء المشاعر.

وجاء ثالثًا الانفتاح على الخبرة بمستوى مرتفع كذلك بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.45)، وهذا يعزى لما يتمتع به اختصاصيو صعوبات التعلم من الانفتاح والمتابعة لكل جديد في ميدان صعوبات التعلم، إضافة لما يقدموه لطلابهم من استراتيجيات تتصف بالمواكبة لكل جديد، وما يضفيه من لمسات جمالية وترتيب واهتمام بغرفة الصف الخاصة به وبطلابه.

أما في المرتبة الرابعة جاءت العصابية بمتوسط حسابي(3.58) وانحراف معياري(0.68)، وبمستوى متوسط، وهنا تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يتميزون بالاستقرار الانفعالي، وأكثر مرونة، وأقل عرضه للقلق والاكتئاب، وهم أبعد عن العدائية، والاندفاع.

وفي المرتبة الخامسة والأخيرة الانبساطية بمتوسط حسابي(3.04) وانحراف معياري(0.48) وبمستوى منخفض، إذ تدل الدرجة المنخفضة على الانطواء والهدوء والتحفظ، بعيدًا عن التداخلات غير المرغوبة، فهم يخصصون جل وقتهم وجهدهم وتركيزهم باتجاه الفئة التي يتعاملون معها بشكل دائم ومستمر، فهم ليسوا كثيري الكلام ولا باحثين عن الإثارة. إلا أن هذه الدرجة المنخفضة قد تحرمهم التفاعلات الاجتماعية والانخراط مع الآخرين.

وجاءت هذه النتيجة مختلفة من حيث السمات الأكثر شيوعًا لدى المعلمين في الدراسات السابقة، فقد أظهرت النتائج أن أكثر عوامل الشخصية شيوعاً هو المقبولية، في حين كان عامل العصابية الأقل شيوعًا في دراسة (البقيعي،2015).

وسمة الانبساطية كانت أكثر شيوعًا في دراسة (Ayan & Kocacik,2010). ويعزو الباحث هذا الاختلاف باختلاف طبيعة عينة الدراسة والبيئة.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى اختصاصيي صعوبات التعلم ؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الرضا عن ظروف العمل	3.02	0.68	متوسط
الرضا عن الذات وتقدير المجتمع	3.77	0.54	متوسط
الرضا عن العلاقة مع المسؤولين	4.01	0.46	مرتفع
الرضا عن الجوانب المالية والحوافز	2.81	0.90	منخفض
المقياس الكلي	3.56	4.20	متوسط

أظهرت النتائج أن الرضا الوظيفي الكلي بلغ (3.56)، وبانحراف معياري(4.20) وبمستوى متوسط. فقد ظهر بُعد الرضا عن العلاقة مع المسؤولين الأعلى بمتوسط حسابي(4.01)، وانحراف معياري(0.46)، ومستوى مرتفع ويمكن تفسير ذلك من خلال الدور الذي يقوم به اختصاصيو صعوبات التعلم بعمله في بيئة تفاعلية يؤثر ويتأثر بها؛ فلا بد له من التعامل مع زملائه من معلمين ومختصين، كذلك يجب أن يتفاعل مع إدارة المدرسة والكادر الإداري فيها، بالإضافة إلى تعامله مع أولياء أمور التلاميذ، وهذه الشبكة من التفاعلات لها أثرها على المعلم، فإذا تفهم مدير المدرسة والمشرفون والمسؤولون دوره، وقدم له الدعم والمساندة الكافية، فهذا يشجعه ويحفزه على الأداء ويعزز الرضا الوظيفي لديه، حيث ظهر بُعد الرضا عن العلاقة مع المسؤولين الأعلى.

في حين جاء بُعد الرضا عن الجوانب المالية والحوافز بمستوى منخفض، وبمتوسط حسابي (2.81)، وانحراف معياري(0.90). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما يحتاجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم لبيئة ثرية محفزة، وإلى جو من الهدوء، ووحدات عمل كي تلبي احتياجاتهم الفردية، ونظرًا للتباين في خصائصهم كما أسلفنا ذكره، يجب أن يعتمد تعليمهم على نظام الوحدات التعليمية أو محطات العمل، كل محطة تخصص لمجال ما من مجالات التعلم، سواء أكان ذلك يتعلق بتنمية الجوانب النمائية أو الأكاديمية. ويتطلب هذا الأمر توفير مواد تعليمية وأنشطة تساعد المعلم في تقديم تربية علاجية مناسبة لهؤلاء التلاميذ، إضافة إلى توفر المعدات والأدوات المساندة، مثل الحاسوب وجهاز عرض فوق رأسي، وتلفاز، وفيديو، ومسجل وبطاقات وأوراق عمل تساعد المعلم على القيام بدوره بصورة مرنة وإيجابية. أما في حال عدم توافرها، فسوف يقوم بإعدادها وتحضيرها بنفسه؛ مما يؤدي إلى بذله المزيد من الجهد، وقد يرغمه ذلك على القيام ببعض الأعمال بالمنزل؛ مما يشكل أعباء عمل إضافية، قد تؤدي إلى توتره وعدم تحمله، كما يحتاج لتحقيق أهداف الخطة التعليمية الفردية لوسائل قد تختلف باختلاف خطط التلاميذ التعليمية، وفي حال عدم توفرها سوف يعقد المسألة أمامه، ويجعل عملية اكتساب المهارات وتحقيق أهداف الخطة أمرًا في غاية الصعوبة. مقابل هذا الجهد الذي يبذله، يجد اختصاصيو صعوبات التعلم تدنيًا في المردود المادي والدخل الشهري والحوافز، وهذا يشعره بعدم الرضا الوظيفي. فقد جاء بُعد الرضا عن الجوانب المالية والحوافز بمستوى منخفض. واتفقت

نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من (بقيعي،2015)، (الشبيتي والعنزي،2015)، في تدني الرضا عن الجوانب المالية والحوافز.

وظهر بُعدا الرضا عن ظروف العمل والرضا عن الذات وتقدير المجتمع بمستوى متوسط. ويعزو الباحث ذلك إلى غياب الدورات التدريبية والتي تعرض لها في أثناء الخدمة، والكفاءة المهنية، والرغبة في العمل وطبيعة أدائه للمهمات التعليمية، وهي جميعها عوامل ذات أثر في تحقيق المعلم لذاته وشعوره بالتميز والتقدير والاحترام. إضافة لعدم الرضا عن ظروف العمل والرضا عن الذات وتقدير المجتمع، وتشتمل هذه العوامل على مؤهلات المعلم، وتخصصه، لكن غياب بعضها، يجعله يفكر في القيام بأعمال أخرى أو وظيفة إدارية بعيدًا عن التعليم، وهذا يشعره بعدم الرضا الوظيفي.

الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى اختصاصيي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات (الخبرة، الجنس، المؤهل الأكاديمي)؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات اختصاصيي صعوبات التعلم على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات اختصاصيي صعوبات التعلم على مقياس العوامل الخمسة

المتغير	مستوى المتغير	المقبولية		العصابية		الانبساطية		الانفتاح على الخبرة		يقظة الضمير	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الجنس	ذكر	4.03	0.43	3.45	0.47	3.18	0.40	3.98	0.58	4.03	0.43
	أنثى	4.24	0.44	3.87	0.40	3.36	0.44	4.02	0.42	4.27	0.45
الخبرة	أقل من 5	3.68	0.49	3.64	0.54	3.22	0.57	3.76	0.54	4.01	0.42
	5- 10	4.14	0.46	3.23	0.43	3.15	0.40	4.21	0.41	4.22	0.44
	أكثر من 10	4.25	0.40	3.54	0.39	3.34	0.38	4.17	0.46	4.24	0.41
المؤهل	بكالوريوس	4.16	0.46	3.24	0.42	3.21	0.44	3.89	0.58	4.19	0.40
	ماجستير	4.20	0.40	3.74	0.50	3.35	0.38	4.18	0.40	4.28	0.40

يتبين من الجداول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية حسب متغيرات الدراسة. ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول أدناه يبين ذلك

جدول(5)

نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	سمات الشخصية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	المقبولية	2.368	1	2.374	*9.610	0.002
	العصابية	1.135	1	1.146	*6.736	0.010
	الانبساطية	0.489	1	0.489	0.981	0.328
	الانفتاح على الخبرة	0.462	1	0.461	2.359	0.124

مصدر التباين	سمات الشخصية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	يقظة الضمير	0.563	1	0.578	3.164	0.076
	المقبولية	0.318	2	0.157	0.628	0.533
	العصابية	1.398	2	0.712	*4.165	0.016
الخبرة	الانبساطية	0.234	2	0.115	0.224	0.791
	الانفتاح على الخبرة	0.426	2	0.217	1.104	0.334
	يقظة الضمير	0.161	2	0.081	0.434	0.648
	المقبولية	0.165	1	0.165	0.665	0.416
	العصابية	0.581	1	0.581	3.417	0.067
المؤهل الأكاديمي	الانبساطية	0.996	1	0.996	1.961	0.163
	الانفتاح على الخبرة	0.598	1	0.598	3.089	0.083
	يقظة الضمير	0.153	1	0.153	0.832	0.362
	المقبولية	40.63	164	0.26		
	العصابية	27.76	164	0.17		
الخطأ	الانبساطية	82.98	164	0.50		
	الانفتاح على الخبرة	31.82	164	0.19		
	يقظة الضمير	29.93	164	0.18		

*توجد فروق ذات دلالة إحصائية

يبين الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على سمتي الشخصية: المقبولية، العصابية تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على سمات الشخصية الأخرى تعزى إلى هذا المتغير. ويظهر الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. ويبين الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع العوامل الشخصية تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية باستثناء سمة العصابية، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار(Scheffe) كما يظهر في الجدول أدناه:

جدول (6)

نتائج اختبار(Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على سمة العصابية حسب متغير الخبرة.

الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	10–5	أكثر من 10
		3.64	3.23	3.54
أقل من 5 سنوات	3.64	-		
10_5	3.23	*4.818	-	1.960
أكثر من 10	3.54	*2.858		-

يظهر من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة العصابية حسب متغير الخبرة، بين الخبرة (أقل من 5 سنوات)، والخبرة (5_10) سنوات لصالح الخبرة (أقل من 5 سنوات). كما يظهر أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الخبرة (أقل من 5 سنوات)، والخبرة (أكثر من 10) لصالح الخبرة (أقل من 5 سنوات). فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على سمتي الشخصية: المقبولية، العصابية تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث. ويعزو الباحث هذه النتيجة، من حيث سمة المقبولية إلى التواصل بين المعلمات داخل المدرسة أكثر منه لدى

المعلمين، فالمعلمات أكثر وداعة، وأكثر تعاطف وأكثر إذعان من المعلمين، إضافة إلى التقمص الوجداني يظهر بصورة أوضح لدى المعلمات منه لدى المعلمين.

وفيما يخص سمة العصابية، يمكن أن تفسر النتيجة بالنظر إلى قابلية المعلمات للإحراج والتوتر والقلق أكثر من المعلمين، إضافة إلى ضعف الاستقرار الانفعالي لهن مقارنة بالمعلمين. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (البقيعي، 2015) التي أظهرت وجود اختلاف لصالح الإناث في سمتي الانبساط ويقظة الضمير. كما اختلفت مع نتيجة دراسة (Shahamiri &Namdrai, 2013) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة في سمات الشخصية بين الذكور والإناث. لذا تم رفض الفرضية.

الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أبعاد الرضا الوظيفي لدى اختصاصيي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات (الخبرة، الجنس، المؤهل الأكاديمي)؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات اختصاصيي صعوبات التعلم على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي، فقد كانت كما هي موضحة في الجدول أدناه:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات اختصاصيي صعوبات التعلم على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي

المتغير	مستوى المتغير	الرضا عن ظروف العمل		الرضا عن الذات وتقدير المجتمع		الرضا عن العلاقة مع المسؤولين		الرضا عن الجوانب المالية والحوافز	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الجنس	ذكر	2.67	0.62	3.12	0.67	3.63	0.42	3.02	0.68
	أنثى	3.37	0.55	4.42	0.41	4.39	0.40	2.60	0.63
الخبرة	أقل من 5	2.71	0.62	3.67	0.58	3.98	0.47	2.42	0.55
	5- 10	3.01	0.63	3.73	0.54	3.90	0.56	3.13	0.40
	أكثر من 10	3.34	0.38	3.91	0.54	4.15	0.46	2.88	0.63
المؤهل الأكاديمي	بكالوريوس	3.24	0.56	3.75	0.53	3.83	0.54	3.12	0.67
	ماجستير	2.80	0.64	3.79	0.48	4.19	040	2.50	079

يبين الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي حسب متغيرات الدراسة. ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول أدناه يبين ذلك:

جدول(8)

نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	أبعاد الرضا الوظيفي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	الرضا عن ظروف العمل	0.019	1	0.019	0.051	0.834
	الرضا عن الذات وتقدير المجتمع	2.897	1	2.897	*7.894	0.005
	الرضا عن العلاقة مع المسؤولين	1.537	1	1.537	*5.254	0.022
	الرضا عن الجوانب المالية والحوافز	0.765	1	0.765	1.769	0.187
الخبرة	الرضا عن ظروف العمل	1.218	2	1.218	1.698	0.179

مصدر التباين	أبعاد الرضا الوظيفي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	الرضا عن الذات وتقدير المجتمع	0,035	2	0.035	0.053	0.948
	الرضا عن العلاقة مع المسؤولين	1.658	2	1.658	2.957	0.062
	الرضا عن الجوانب المالية والحوافز	0.376	2	0.376	0.426	0.643
المؤهل الاكاديمي	الرضا عن ظروف العمل	1.122	1	1.122	3.148	0.073
	الرضا عن الذات وتقدير المجتمع	0.001	1	0.001	0.003	0.959
	الرضا عن العلاقة مع المسؤولين	0.328	1	0.328	1.074	0.287
	الرضا عن الجوانب المالية والحوافز	0.764	1	0.764	1.723	0.218
الخطأ	الرضا عن ظروف العمل	63.594	164	0.352		
	الرضا عن الذات وتقدير المجتمع	67.126	164	0.364		
	الرضا عن العلاقة مع المسؤولين	56.386	164	0.317		
	الرضا عن الجوانب المالية والحوافز	79.453	164	0.432		

*توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد الرضا الوظيفي تعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل الأكاديمي، باستثناء وجود فروق على بُعدي الرضا عن الذات وتقدير المجتمع، والرضا عن العلاقة مع المسؤولين تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الإناث.

فمن حيث وجود فروق لصالح الإناث في بُعد الرضا عن الذات وتقدير المجتمع، نجد أن الإناث أكثر تقبل للمهنة التي تقوم بها، والتزام المعلمات بالعمل أكثر منه لدى المعلمين، كما أن استقرار المعلمات بالعمل يسير بصورة إيجابية أكثر؛ إذ لا تبحث المعلمات عن فرص عمل أخرى أفضل مما هي عليه، وبسبب أن العاطفة تطغى على طبيعة الإناث فهي تشعر بالفرح عند تحقيق الأهداف المنشودة مع طالباتها، ويشعرها ذلك بنجاحها هي مما يرفع مفهوم الذات لديها، ويعزز تفاعلها مع مجتمعها المتمثل بأولياء أمور الطالبات.

في حين يمكن تفسير وجود فروق بين الجنسين في الرضا عن العلاقة مع المسؤولين إلى حرص المعلمات على تنفيذ الواجبات المطلوبة منهن، والالتزام بالأعمال المدرسية، وتنفيذ المشاريع التربوية بصورة مميزة ومنظمة؛ فهن أكثر التزامًا بتنفيذ التوجيهات، وهذا يجعل الرضا الوظيفي في هذا البعد أكثر لدى الإناث منه لدى الذكور الذين يماطلون في تنفيذ الواجبات المطلوبة منهم، أو الاستماع إلى التوجيهات التي يقدمها المسؤولون. وقد اتفقت هذه النتيجة في جزئية الرضا عن العلاقة مع المسؤولين مع دراسة (البقيعي،2015).

الإجابة عن السؤال الخامس للدراسة: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومستوى الرضا الوظيفي لدى اختصاصيي صعوبات التعلم؟

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي كما يظهر في الجدول أدناه:

جدول (9)

معاملات ارتباط بيرسون بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيف

العوامل الخمس الكبرى للشخصية	الرضا الوظيفي	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المقبولية	*0.172	0.026
الانبساطية	*0.213	0.003
العصابية	*-0.265	0.000
الانفتاح على الخبرة	0.071	0.342
يقظة الضمير	*0.163	0.040

فقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية (موجبة) ذات دلالة إحصائية بين كل من الانبساطية والمقبولية ويقظة الضمير كعوامل للشخصية، والرضا الوظيفي لاختصاصيي صعوبات التعلم. فالعلاقة الارتباطية الموجبة تعني أن الرضا الوظيفي يزداد بزيادة الانبساطية والمقبولية ويقظة الضمير كعوامل للشخصية. ووجود علاقة ارتباطية عكسية (سالبة) ذات دلالة إحصائية بين العصابية، والرضا الوظيفي لاختصاصيي صعوبات التعلم. والعلاقة الارتباطية السالبة تعني أن الرضا الوظيفي يقل بزيادة العصابية كسمة للشخصية. وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانفتاح على الخبرة، والرضا الوظيفي لاختصاصيي صعوبات التعلم. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة

دراسة (بقيعي، 2015) في وجود ارتباط بين كل من الانبساطية والمقبولية ويقظة الضمير مع الرضا الوظيفي، وبينت دراسة (Zahi, Willis, Oshen, Zahi & Yang, 2013), أن الانبساطية أقوى العوامل أثراً في الرضا الوظيفي.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Shahamiri & Namdrai, 2013) التي أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين الانبساطية والرضا الوظيفي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بالآتي:

- تحسين الظروف والعوامل التي تسهم في زيادة الرضا الوظيفي لدى اختصاصيي صعوبات التعلم.
- استثمار السمات الشخصية لدى اختصاصيي صعوبات التعلم في دعم تعليم ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء مزيد من الدراسات حول العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي لعينات في اختصاصات أخرى.

المراجع:

أبو غزالة، سميرة (2009). مقياس كفاءة المواجهة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، *مجلة العلوم التربوية*، 17(2)، 205-260.

أحمد، بشرى إسماعيل(2009). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومفهوم الذات كمنبئات بأسلوب الحياة لدى طلاب الجامعة، *مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، المجلد20*.

الأنصاري، بدر محمد(2002). *مقاييس الشخصية تقنين على المجتمع الكويتي*، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

بقيعي، نافر أحمد(2015). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، م11(4)، 427-447.

الثبيتي، محمد والعنزي، خالد (2015). عوامل الرضا الوظيفي لدى معلمي محافظة القريات من وجهة نظرهم/ دراسة إدارة التربية والتعليم بمحافظة القريات. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 3(6)، 99-117.

الجمالي، فوزية وحسن، عبدالحميد (2003). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم التدريبية بسلطنة عمان. *دراسات عربية في علم النفس*، 2(1) 151-210.

الحديدي، منى والخطيب، جمال(2005). *استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. عمان: دار الفكر.

حويحي، مروان أحمد(2008). *أثر العوامل المسببة للرضا الوظيفي على رغبة العاملين في الاستمرار بالعمل*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الدردير، عبد المنعم أحمد (2004). *دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي*، القاهرة: عالم الكتب.

السعودي، موسى أحمد (2005). العلاقة بين الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى العاملين في الوزارات الأردنية، *مجلة دراسات العلوم الإدارية*،32 (1)، 100- 115.

السيحاني، جبر (2004). *علاقة نمط الإشراف الإداري بمستوى الرضا الوظيفي*، رسالة ماجستير منشورة بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

الظاهر، قحطان (2004) *صعوبات التعلم*.عمان: دار وائل.

عبد الباقي، صلاح الدين محمد (2004). *السلوك الفعال في المنظمات*، مطبعة الدار الجامعية، الإسكندرية.

عبد العال، السيد محمد عبد المجيد (2006). بعض متغيرات الذات والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى مضطربي الهوية من طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 61* ،2-67.

عبد الله ،جاد محمود (2006). التوافق الزواجي في علاقته ببعض عوامل الشخصية والذكاء الانفعالي، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة،60(109)، 54-82.

فرج، طريف شوقي (2002). *السلوك القيادي وفعاليته الإدارية* ، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة.

كاظم، علي مهدي(2002). القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين، 3*(2)، ، 12-34.

المرابحة، عامر جبريل خلف(2005). *تقنين قائمة نيو لقياس الأبعاد الخمسة للشخصية على الطلبة الجامعيين في الأردن*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الموافي، فؤاد حامد وراضي، فوقية محمد(2006). الخصائص السيكومترية لاستبيان الخمسة الكبرى للأطفال، *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، 16(53)،1-25.

Abdel-Al, Mr. Mohamed Abdel Meguid (2006). Some of the variables of self and the five major factors in the personality of the identity of the students of the university, *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*,67, 2 – 67..

Abdul Baqi, Salah al-Din Muhammad (2004). *Effective Behavior in Organizations*, University Press Al-Dar, Alexandria.

Abdullah, Gad Mahmoud (2006). Marital compatibility in relation to some personal factors and emotional intelligence, *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, Volume 60, No. 109, pp. 54-82.

Abu Ghazaleh, Samira (2009). The measure of the efficiency of confrontation and its relation to the five major factors in personality, *Journal of Educational Sciences, Volume* 17, No. (2), pp. 205-260.

Ahmed, Bushra Ismail (2009). The Five Great Factors of Personality and Self-Concept as Life Style Environments for University Students, *Journal of Contemporary Psychology and Human Sciences*, vol 20.

Al-dardair, Abdel Moneim Ahmed (2004). *Contemporary Studies in Cognitive Psychology*, Cairo: Alm Al-Kutob.

Al-Jamali, Fawzia and Hassan, Abdul Hamid (2003). Levels of Psychological Burnout among Teachers with Special Needs and their Training Needs in the Sultanate of Oman. *Arab Studies in Psychology*,*2*(1), 151 210.

Al-Thubaiti, Mohammed and Al-Anzi, Khaled (2015). The factors of job satisfaction among the teachers of Al-Qurayyat Governorate from their point of view. *International Specialized Educational Journal*. 3(6), 99-117.

Al-Zaher, Qahtan (2004) *Learning difficulties*. Amman: Dar Wael.

Ansari, Bader Mohammed (2002). *Personal Standards*: Legalization of Kuwaiti Society, Cairo: Dar Al Ketab Alhadeth.

Ayan, S, & Kocacik, F.(2010). The Relation between the Level of Job Satisfaction and Types of Personality in High School Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 27- 41.

Boukei, Nafez Ahmed (2015). The Big Five Personality Traits in Relation with Job Satisfaction among UNRWA Teachers in the Educational Area of Irbid. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, Volume 11, No. (4), pp. 427-447.

Caprara, G, Barbaranelli, C, Borgogni, L, & Steca, P.(2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832.

Cloninger, C, Susan (2000): *Theories of personality: understanding person*, 3rd-ed, prentice-Hall, Inc, New Jersey. USA

Costa,p.McCrae,R.(1992). NEO PI R professional Manual Odessa. FL, *Psychological Assessment Resources*.

Digman, J.M (1997): *Five factors model*. Http: www.great ideas in personality.

Evans, L. (2001). *Delving deeper into morale, job satisfaction, and motivation among education professionals: Re-examining the Leadership Dimension*. Educational Management Administration and Leadership, 29(3), 291–306.

Faraj, Tarif Shawqi (2002). *Leadership Behavior and Management Effectiveness*, Dar Ghraib Publishing and Distribution, Cairo.

Hadidi, Mona and Al-Khatib, Jamal (2005). *Strategies for teaching students with special needs*. Amman: Dar Al-Fikr.

Hoyhi, Marwan Ahmed (2008). *The Effect of Factors Affecting Job Satisfaction on the Desire of Workers to Continue Work*, Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza.

Husin, L, & Zaidi, N. (2011). The correlation effects between big five personality traits and job satisfaction among support staff in an organization. Humanities, Science and Engineering, 5-6, 883-887.

Kazem, Ali Mahdi (2002). Psychological values and the five major factors in personality, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Volume 3, No. 2, University of Bahrain, pp. 12-34.

Mawafi, Fouad Hamed and Radi, Faquia Mohamed (2006). The Psychometric Characteristics of the Big Five Questionnaire for Children, *Egyptian Journal of Psychological Studies, Egyptian Society for Psychological Studies*, Volume 16, No. 53,1 25.

Murabaha, Amer Jibril Khalaf (2005). *A new list to measure the five dimensions of the personality for undergraduate students in Jordan*, unpublished master thesis, Mutah University, Jordan.

Saucier, G.(2002). Orthogonal Marker For Orthogonal Factor: The Case of the Big Five, *Journal of Research in Personality*.

Saudi, Mousi (2005). The Relationship between Organizational Trust and Job Satisfaction of Workers in Jordanian Ministries, *Journal of Administrative Studies*, 32(1) ،100- 115.

Shahamiri, T, & Namdrai, R. (2013). The Study of the Relation between Teacher Personality Type and Job Satisfaction (ACase study of School Teachers in Bushehr Province). *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(1), 708- 713.

Sihani, Jabr (2004). *The relationship of the style of administrative supervision to the level of job satisfaction*, Master Thesis published at Naif Arab University for Security Sciences, Saudi Arabia.

Watt, H, & Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*, 408- 428.

Zahi, Q, Willis, M, Oshen, B, Zahi, Y & Yang, Y. (2013). Big Five personality traits, job satisfaction and subjective wellbeing in China. *International journal of psychology*, 48(6), 1099- 1108.

Zebarjadian, Z, & Zadeh, A. (2014). Role of personality traits in the prediction of job satisfaction of elementary school teachers in Karaj City. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*, 3(2), 83- 88.

The Big Five Personality Factors in Relation to Job Satisfaction among Learning Disabilities Specialists in Jeddah City.

Mohammed Omar Abu Al Rub
Faculty of Educational Graduate Studies,
KING ABDULAZIZ UNIVERSITY

Submitted 01-04-2018 and Accepted on 16-09-2018

Abstract: The present study aimed at recognizing the relation between the big five personality traits and the job satisfaction with learning disabilities specialist in Jeddah. To achieve the aims of this study, the gauge of the big five personality traits and the gauge Job Satisfaction was applied. The sample of this study consisted of (165) male and female teachers that were selected on the basis of (random cluster). The results demonstrated that the commonest personality trait is conscientiousness and the least common one is extraversion. The results also showed that there are differences in the traits of Agreeableness and neuroticism attributed to the variable of sex in favor of females; there are also differences in the trait of neuroticism according to the variable of teaching experience in favor of those getting the lowest experience. The results also demonstrated that there are no differences in the level of job satisfaction in terms of all the variables of this study except a difference in job satisfaction attributed to the variable of sex in favor of females.

Keywords: big five personality traits; Job satisfaction; learning disabilities specialist

الخصائص السيكومترية لمقياس تورنتو – للألكسيثيميا لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود

عبدالله بن أحمد الزهراني

قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1440/1/23هـ - وقبل 1440/3/26هـ

المستخلص: أجريت عدد من الدراسات التجريبية والتي هدفت لاختبار الكفاءة السيكومترية لمقياس تورنتو للألكسيثيميا، ومدى ملاءمته لمجتمعاتهم، وكانت معظم تلك الدراسات تدعم بشكل كبير استخدام هذا المقياس. فقد اتفقت تماماً الاختبارات السيكومترية لمقياس تورنتو ذات العشرين بنداً والتي أجريت من خلال عدد من الدراسات التجريبية مع الأبعاد الثلاثة للمقياس (صعوبة تحديد المشاعر – صعوبة وصف المشاعر – التوجه نحو التفكير الخارجي)، وقد أشارت تلك الدراسات إلى أن ثمة علاقات ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين تلك الأبعاد الثلاثة للمقياس. كما كان لها قيم عالية على التحليل العاملي للمقياس (Bagbay et al., 1994; Gignac, Palmer, & Stough, 2007) . هدفت الدراسة الحالية للتعرف على الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) لمقياس الألكسيثيميا؛ كما هدفت إلى التعرف على البنية العاملية لمقياس الألكسيثيميا، وإعداد جدول لمعايير الأداء على مقياس الألكسيثيميا إذ يمكن في ضوئه تفسير الدرجات الخام التي يحصل عليها الطلبة، وقد تكونت عينة الدراسة من (260) طالباً من طلبة جامعة الملك سعود في الرياض. تم استخدام الإحصاءات الوصفية (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسب المئوية)، وكذلك معاملات ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، والتحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis) بطريقة المكونات الأساسية (Principal Component Analysis) ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مقياس تورنتو – للألكسيثيميا يتمتع بمؤشرات مقبولة من الصدق والثبات.

الكلمات المفتاحية: صعوبة، تحديد المشاعر، وصف المشاعر، التوجه نحو التفكير الخارجي، TAS-20.

.

المقدمة:

يعد الوعي بالانفعالات، والمشاعر دليلاً على الكفاءة الوجدانية، والاجتماعية، والمهنية للفرد. فالتعبير عن الانفعالات هو شكل من أشكال السلوك المميز للإنسان الذي يمكن من خلاله الحكم على شخصيته وقدرته على التواصل مع من حوله، والتأثير فيهم، وجذب انتباههم، والتعاطف معهم ؛ فضلاً عن ذلك تُعد المشاعر من المكونات الأساسية في شخصية الإنسان فهي تُضفي على حياة الشخص معنًى خاصًّا، وتُمكنه من الاستمتاع بها، فامتلاكه لها، وقدرته على التّعبير اللفظي وغير اللفظي عنها، يبدو في غاية الأهمية ؛ وذلك لضمان استمرار التّوافق الحيوي النفسي الاجتماعي لديه Bio-Psycho Social Adjustment، في حين أنَّ العجز في التّعبير اللفظي وغير اللفظي عن المشاعر، قد يُؤدي إلى اضطرابات في الشخصية من جانب، والتّواصل البين شخصي من جانب آخر (Nemiah, 1997). ونظراً لأنَّ الإنسان بطبيعته فاعل ومنفعل معاً في آنٍ واحد، فإنه ليس بمعزل عن تأثير الأحداث، والمواقف الضاغطة فيه، والذي قد يُؤدي تأثيرها إلى ظهور اضطرابات نفسية لديه، كالاكتئاب Depression مثلاً؛ الذي أصبح من أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً في جميع الثقافات الإنسانية (إبراهيم، 1998).

أوضحت التقارير الأولى أن المرضى الذين يعانون من صعوبات وصف المشاعر، والتمييز بين المشاعر والجسم، والأحاسيس كان لديهم تركيز أكثر على الخبرات التي تعتمد على الأنماط المعرفية (Taylor, Bagby, & Parker, 2003a) إلى جانب نقص في الجوانب العاطفية (Swart, Kortekaas, & Aleman, 2009; Di Tella & Castelli, 2016)، ظهر مصطلح الألكسيثيميا في أواخر الأربعينيات (1940) والذي تم صياغته في عام (1972) على يد سيفنيوس، وذلك لوصف المرضى الذين يعانون من تلك الصعوبات الآنفة الذكر ممن لم تنطبق عليهم معايير أهلية العلاج النفسي (Bagby, Parker, & Taylor, 1994; Praceres, Parker, & Taylor, 2000; Sfineos, 1973; Yoshida, 2000).

كما وجدت الألكسيثيميا لدى المرضى الذين يعانون الآلام المزمنة دون أن يكون لها سبب محدد؛ بما في ذلك المرضى الذين يعانون من اضطراب الفيبروميالغيا (van Middendorp et al., 2008) ، والاكتئاب، والاضطرابات السيكوسوماتية (Kusevic et al., 2013)، وارتفاع ضغط الدم، ومرض كروون، والمرضى النفسيين الذين يعانون من (اضطرابات الهلع، والقلق، والاكتئاب)، وأيضاً أولئك الذين يعانون من مرض الكلى، وأمراض الروماتيزم (Marchesi et al., 2013; Sayar, Kirmayer, & Taillefer, 2004; Silva, Freitas, Moreira, Santos, & Almeida, 2016; Di Tella & Castelli, 2016). ومن ناحية أخرى فإن نسبة انتشار الألكسيثيميا فاقت 7% بين السكان (Steinweg, Dallas, & Rea, 2011) دون أن يكون هناك ارتباط بأي اضطرابات محددة (Cox, Kuch, Parker, Shulman, & Evans, 1994; Praceres et al., 2000; Yoshida, 2000, 2007)، كما أنه من المعروف أن نسبة انتشار اضطراب الفيبروميالغيا كان أكثر لدى النساء (Hintistan, Cilingir, & Birinci, 2013). في دراسة حديثة أشارت إلى أن المرضى الذين يعانون من اضطرابات مزمنة للألم يعانون من الألم، والاكتئاب والذي من المرجح أن يزدادوا سوءًا مع مرور الوقت بين أولئك الذين يعانون من الألكسيثيميا (Saariaho, Saariaho, Mattila, Joukamaa, & Karukivi, 2016).

الإحصاءات التي نشرها المعهد البرازيلي للجغرافيا والإحصاء (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) عام 2004. والتي أشارت إلى أن 12.4٪ من البرازيليين الذين تتراوح أعمارهم بين (15-57) لم يحصلوا على التعليم أو حصلوا على أقل من سنة واحدة من الدراسة، وأن 8.3٪ من السكان أميون (IBGE, 2016). وقد بحثت الدراسات العلاقة بين الحالة الاجتماعية، والاقتصادية، ومستوى التعليم والألكسيثيميا (Carneiro & Yoshida, 2009; Lumley,

Stettner, &Wehmer, 1996) وعلى الرغم من ذلك، فإن هناك نقصًا في أدوات تقييم الألكسيثيميا ، والتي تحتاج إلى إعادة تعديل، وتكييف بشكل مناسب للاستخدام مع الأشخاص ذوي المستويات المنخفضة من التعليم. وأظهرت دراسة نشرت في عام 2015 أن الناس الذين لديهم مستويات منخفضة من التعليم يعانون من صعوبات أكثر في الاستجابة على استبانة تطبيقية ذاتية بشأن النشاط البدني، والتي تبين نتيجة لذلك أنها تفتقر إلى معاملات صدق كافية للاستخدام مع هذه المجموعة؛ مما يؤكد الحاجة إلى تكييف الأدوات للاستخدام مع الأشخاص ذوي المستويات منخفضة التعليم (Winckers et al., 2015). وقد أظهرت الدراسات أن الخصائص الألكسيثيمية تزداد مع التقدم في العمر، الأمر الذي يقودنا إلى التركيز أكثر على عمليات التفكير (Hintistan et al., 2013) وأن أولئك الذين لديهم مستوى أقل من التعليم تظهر لديهم الخصائص الألكسيثيمية في وقت مبكر (Onor, Trevisiol, Spano, Aguglia, & Paradiso, 2010).

كان بعض أدوات تقييم الألكسيثيميا قد وضعت في السبعينات (1970s) والثمانينات (1980s) الميلادية، وكان أحد أكثر تلك الأدوات المستخدمة شيوعاً لقياس الألكسيثيميا هو مقياس تورونتو للألكسيثيميا (TAS)، والذي أعده كل من تايلور، ريان، وباجبي في (1980s) (Bagby, Parker, et al., 1994; Bagby, Taylor, & Parker, 1994; Praceres et al., 2000; Taylor, Bagby, & Parker, 2003b; Wiethaeuper, Balbinotti, Pelisoli, & Barbosa, 2005; Yoshida, 2000, 2007)، كبديل لبعض المقاييس مثل: مقياس الشخصية لشالينج – سفينوس ومقياس ومستشفى بيت إسرائيل النفسي، والتي كانت تعاني من الضعف في خصائصها السيكومترية (Taylor et al., 1988, 2003b; Taylor, Ryan, & Bagby, 1985). ويقيس مقياس (TAS) خمس أبعاد رئيسة للألكسيثيميا هي: (1) صعوبة وصف المشاعر. (2) صعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسدية (3) عدم التأمل (4) المطابقة الاجتماعية (5) الحياة الخيالية الفقيرة وسوء استدعاء الحلم (Taylor et al, 1985, 2003a).

وكان مقياس (TAS) في البداية يحتوي على (41) بنداً وكانت الاستجابة عليه وفقاً لمقياس ليكرت مكونة من خمس استجابات: (1) لا أوافق بشدة، (2) لا أوافق إلى حد ما، (3) لا أوافق ولا أختلف، (4) أوافق إلى حد ما، و (5) أوافق بشدة. ومن بين هذه البنود الـ (41)، (25) بندًا تم إعدادها من قبل مؤلفين آخرين، ثمانية بنود كانت مستمدة من مقياس الشخصية لشالينج سفينوس شخصية مقياس (SSPS)، وأربعة بنود من المقياس كانت مستمدة أيضاً من مقياس الوعي، والوعي الاستباقي من اضطراب الأكل لغارنر ورفاقه (1983) (Garner, Olmsted, & Polivy, 1983)، وأربعة بنود أخرى كانت من مقياس الحاجة إلى الإدراك (Cacioppo & Petty, 1982). وتلك البنود الـ(16) تم تنقيحها، وكانت الاستجابة عليها خمس نقاط على مقياس ليكرت (Taylor et al., 2003a) . تايلور، ورفاقه (1985) إذ قاموا بإجراء دراسة استطلاعية مكونة من (542) طالبًا جامعيًا يدرسون في قسم علم النفس (68.5%) من جامعتين كنديتين. وبعد إجراء التحليل العاملي للمقياس تم الإبقاء على (26) بنداً من أصل المقياس (41 بنداً) (Taylor et al., 1985, 2003a).

لقد أجريت عدد من الدراسات التجريبية والتي هدفت لاختبار الكفاءة السيكومترية لمقياس تورنتو للألكسيثيميا، ومدى ملاءمته لمجتمعاتهم، وكانت معظم تلك الدراسات تدعم بشكل كبير استخدام هذا المقياس. فقد اتفقت تماماً الاختبارات السيكومترية لمقياس تورنتو ذات العشرين بنداً والتي أجريت من خلال عدد من الدراسات التجريبية مع الأبعاد الثلاثة للمقياس (صعوبة تحديد المشاعر – صعوبة وصف المشاعر – التوجه نحو التفكير الخارجي)، وقد أشارت تلك الدراسات إلى أن ثمة علاقات ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين تلك الأبعاد الثلاثة للمقياس. كما كان لها قيم

عالية على التحليل العاملي للمقياس (Bagbay et al., 1994; Gignac, Palmer, & Stough, 2007).

كان مقياس تورنتو – النسخة الأصلية الأولى – يحتوي على بعد رابع يسمى " بعد صعوبة التخيل "والذي كان يعدُّ جزءاً من بنية المقياس المعد سابقاً. ولكن عندما أجريت عدد من الدراسات التجريبية السابقة والتي تناولت الخصائص السيكومترية للمقياس بأبعاده الأربعة توصلت إلى أن ذلك البعد الرابع (صعوبة التخيل) إما أنه غير مرتبط أو مرتبط بشكل سلبي ببقية الأبعاد الثلاثة للمقياس (Havilan et al., 1991; Taylor et al., 1985) لذا فإن ما توصلت إليه هذه الدراسات من نتائج قد حدت بفريق إعداد هذا المقياس إلى أن يجد في ذلك سبباً في استبعاد ذلك البعد (صعوبة التخيل) من المقياس (Taylor et al., 1992). وعلى النقيض من ذلك، فإن معظم الدراسات التي استخدمت (نموذج تورنتو للمقابلة للألكسيثيميا) توصلت على أن البعد الرابع (صعوبة التخيل) قد ارتبط بشكل إيجابي مع بقية الأبعاد الثلاثة من المقياس

(Bagby et al., 2006; Caretti et al., 2011; Grabe et al., 2009; Inslegers et al., 2013).

ومن جانب آخر، فإنه من خلال عدد من الدراسات الارتباطية مع مقاييس أخرى تستخدم للألكسيثيميا أوصت باستخدام منهجية مختلفة (Podsakoff et al., 2003). فقد عنيت كل من العينات الخمسة باختبار معاملات الارتباط بين نموذج تورنتو للمقابلة للألكسيثيميا (TSIA) والمقياس تورنتو الأصلي للألكسيثيميا (TAS-20)

(Bagby et al., 2006; Caretti et al., 2011; Grabe et al., 2009; Inslegers et al., 2013).

إن في معظم تلك العينات الثلاثة — لنموذج تورنتو للمقابلة للألكسيثيميا (TSIA) ومقياس تورنتو الأصلي للألكسيثيميا (TAS-20) —لا توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بالدرجة الكلية للمقياس (TAS-20) (Bagby et al., 2006; Caretti et al., 2011)، في حين توجد دراسة أجريت في السياق نفسه قارنت بين نموذج تورنتو للمقابلة للألكسيثيميا (TSIA) بمقياس آخر يستخدم للألكسيثيميا (BVAQ) قد ارتبط بشكل دال إحصائياً بالبعد الرابع (صعوبة التخيل)، ولكنه لم يرتبط بشكل دال إحصائياً مع بقية الأبعاد الثلاثة للمقياس (TAS-20). لقد وجد تايلور وبقي (2016) أن البنود الخاصة ببعد صعوبة التخيل لم ترتبط بشكل جيد ببقية الأبعاد الثلاثة للمقياس، وأن معظم الدراسات التجريبية في هذا المجال قد توصلت لنفس النتيجة السابقة (Taylor & Bagby, 2016; Czernecka &Szymura, 2008)، كما أشارت معظم الدراسات التجريبية التي أجريت على الأشخاص الذين يعانون من درجة عالية من الألكسيثيميا، أو مستوى أقل للألكسيثيميا إلى أنه لا توجد اختلافات في ملاحظة الكفاءة التخيلية، أو حتى الحيوية للتخيل البصري المرئي (Bausch et al., 2011; Golena, 2014). وكحصيلة طبيعية فإن حصيلة نتائج تلك الدراسات التجريبية تقودنا إلى التساؤل الآتي: إلى أي مدى يكون بعد صعوبة التخيل جزءًا من الألكسيثيميا (Watters, Taylor, Bagby, 2016; Watters, Taylor, Quilty, & Bagby, 2016).

كان يوشيدا (2000) أول من طور النسخة البرازيلية من مقياس (TAS) والذي يحتوي على (26) بنداً، وذلك باستخدام عينة من (581) طالبًا (23.2%) من الذكور، والذين تراوحت أعمارهم بين (17-52) عاماً من جامعة خاصة في مدينة ساو باولو. وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن أربعة عوامل كانت متسقة مع بناء مقياس الألكسيثيميا العامل الأول: اشتمل على البنود (1، 3، 4، 8، 10، 14، 17، 20، 22، 23، 25، 26) والمرتبطة بالقدرة على تحديد ووصف المشاعر، والتمييز بين المشاعر، والجسم، والأحاسيس. العامل الثاني: اشتمل على البنود (2، 5، 15، 16، 18) والمرتبطة بأحلام اليقظة. العامل الثالث: احتوى على البنود (7، 9، 11، 13، 19، 21، 24) والمرتبطة خارجياً بمنحى التفكير. والعامل الرابع: تضمن البندين (6 ،12)

والمرتبطة ببعد القدرة على التواصل بالمشاعر نحو الآخرين (Yoshida, 2000, 2007).

يوفر مركز التحليل النفسي وأبحاث الألم والعلاج في البرازيل العلاج النفسي للمرضى الذين يعانون من ظروف مؤلمة. ويرتبط هذا المركز بقسم الطب النفسي في جامعة ساو باولو الاتحادية التي توفر— مثلها مثل غيرها من خدمات الصحة العامة في البرازيل — أنواعًا مختلفة من خدمات الرعاية الصحية للمرضى الذين يعانون من انخفاض في مستوى التعليم؛ بما في ذلك العلاج النفسي، والعلاج الطبيعي، وتقديم الاستشارات المتعلقة بالتغذية. إن من أهداف العلاج النفسي تشجيع النواحي العقلية للظواهر المتعلقة بالجسد، وتشجيع المعتقدات المتعلقة بالمشاعر والأحاسيس، وغيرها من الجوانب المتعلقة بالمشاعر الداخلية للفرد بالعالم الذي يعيش فيه (Semer, 2012; Pirlot & Corcos, 2012; Taylor, Bagby & Parker, 2016).

إن تقييم فعالية العلاج النفسي في الحد من أعراض الألكسيثيميا، وتعزيز قدرة المرضى على تحديد، ووصف مشاعرهم يتطلب أدوات تقييم مناسبة. وبالنظر إلى أن نسبة كبيرة من مستخدمي الخدمات الصحية العامة لديها انخفاض في مستوى التعليم في بعض الأحيان؛ فقد لوحظ أنه من الضروري إيجاد مقياس للألكسيثيميا يكون مناسباً للاستخدام مع هذه الفئة من الأفراد. وفي ضوء عدم وجود مقياس خاص بالبيئة السعودية – على حد علم الباحث – فإن هذه الدراسة تسعى إلى إعداد مقياس فعال يستخدم مع البالغين الذين يعانون من أعراض تتعلق بالألكسيثيميا، ومن ثم إيجاد مقياس يتميز بخصائص سيكومترية مناسبة تكون معينة للأخصائيين النفسيين من جهة، وللباحثين في المجال النفسي من جهة أخرى لتقييم الألكسيثيميا.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1. ما الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) لمقياس الألكسيثيميا على عينة سعودية من طلبة جامعة الملك سعود بالرياض؟
2. ما البنية العاملية لمقياس الألكسيثيميا على عينة سعودية من طلبة جامعة الملك سعود بالرياض؟
3. ما معايير الأداء على مقياس الألكسيثيميا يمكن في ضوئها تفسير الدرجات الخام التي يحصل عليها طلبة جامعة الملك سعود بالرياض؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) لمقياس الألكسيثيميا على عينة سعودية من طلبة جامعة الملك سعود بالرياض.
2. التعرف على البنية العاملية لمقياس الألكسيثيميا باستخدام عينة سعودية من طلبة جامعة الملك سعود بالرياض.
3. إعداد جدول معايير الأداء على مقياس الألكسيثيميا يمكن في ضوئه تفسير الدرجات الخام التي يحصل عليها طلبة جامعة الملك سعود بالرياض.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من الجدوى العلمية والعملية لمقياس الألكسيثيميا بشكل عام كإضافة جديدة للمكتبة العربية لتلبية حاجات العاملين في القطاعات التعليمية والصحية التي تعنى بالصحة النفسية.

كما تأتي أهمية هذه الدراسة من الناحية العملية التطبيقية كونها أول دراسة على البيئة السعودية – على حد علم الباحث – يمكن من خلالها توفير أداة قياس فعالة تستخدم وتعين على تقييم وتشخيص للألكسيثيميا ذات خصائص سيكومترية مناسبة يمكن أن تستخدم من قبل المتخصصين

والعاملين في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي من أخصائيين نفسيين وباحثين سواء أ كان ذلك في داخل مستشفيات الصحة النفسية ومجمعات الأمل، أم في أماكن تقديم الخدمات الصحية الأخرى في مراكز وعيادات خارج بيئة المستشفيات.

مصطلحات الدراسة:

الألكسيثيميا (Alexithymia):

حالة تعكس مجموعة من أوجه القصور في القدرة على التّعامل مع الانفعالات من الناحية المعرفية، كما تعكس صعوبات لدى الفرد في تنظيم وجدانياته (Taylor, Ryan, & Bagby, 1994). ويعرف إجرائياً، بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس الألكسيثيميا المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصر تقنين مقياس الألكسيثيميا على الحدود الآتية:

الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1438-1439هـ) خلال الفترة (2018/1/21-2018/3/15).

البشرية: طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 22) والأساليب الإحصائية الآتية:

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، معامل ألفا كرونباخ، معامل ارتباط بيرسون، والتحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الأولى، والتحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الثانية.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة: طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود والبالغ عددهم وفقاً لإحصائية وكالة الكلية لشؤون الطلاب (1264) طالباً.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (260) طالباً من طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود المسجلين للعام الدراسي 1439/1438 في الفصل الدراسي الثاني في مستوى البكالوريوس، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، والتي مثلت ما نسبته (20.6%) من مجتمع الدراسة. ويبين الجدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً لبياناتهم الأولية.

جدول رقم (1)

توزيع عينة الدراسة وفق بياناتهم الأولية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
المستوى التعليمي للأب	ابتدائي	45	17.6
	متوسط	33	12.9
	ثانوي	72	28.2
	جامعي	78	30.6
	دراسات عليا	20	7.8
	لم يحدد	12	2.7
المستوى التعليمي للأم	ابتدائي	72	28.2
	متوسط	33	12.9
	ثانوي	71	27.8
	جامعي	57	22.4

	دراسات عليا	5	2.0
	لم يحدد	22	6.7
الحالة الاجتماعية	أعزب	190	74.5
	متزوج	37	14.5
	مطلق	23	9.0
	أرمل	10	2.0
عدد أفراد الأسرة	أقل من 5 أفراد	52	20.4
	من 6-8 أفراد	115	45.1
	من 9 أفراد فأكثر	86	33.7
	لم يحدد	7	0.8
دخل الأسرة	أقل من 5 ألاف ريال	43	16.9
	من 5-10 ألاف ريال	74	29.0
	من 10-20 ألف ريال	75	29.4
	أكثر من 20 ألف ريال	58	22.7
	لم يحدد	10	2.0
المجموع		255	100.0

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس تورنتو للألكسيثيميا Toronto Alexithymia Scale – TAS):

أعدّه تايلور وريان وباجبي (Taylor, Ryan & Bagby, 1994)، ويُطلق عليه مقياس "تورنتو" (Toronto Alexithymia Scale – TAS) ، إذ يُعد هذا المقياس من أوسع الأدوات استخداماً في تشخيص مرضى الألكسيثيميا، ويتكون هذا المقياس من (20) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة وذلك على النحو الآتي:

(1) بعد صعوبة تحديد المشاعر، ويضم (7) بنود تقيس هذا البعد مثل "لدي مشاعر لست قادراً على تحديدها بشكل واضح".

(2) بعد صعوبة وصف المشاعر، ويضم (5) بنود مثل "أجد صعوبة في وصف مشاعري نحو الآخرين".

(3) بعد التوجه الخارجي في التفكير ويضم (8) بنود مثل " أجد أن استكشاف مشاعري يفيدني في حل مشكلاتي الشخصية"

يُجيب المُستجيب عن عبارات المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، إذ تُعطى الإجابة غير موافق بشدة (5) درجات، وغير موافق بدرجة متوسطة (4) درجات، وغير متأكد (3) درجات، وموافق بدرجة متوسطة (درجتان)، وموافق بشدة (درجة واحدة). ويتم عكس الدرجات الوزنية في العبارات السالبة الآتية (18-13-9) لكل مستوى من مستويات الإجابة. وبجمع الدرجات لكل الأعراض الأربعة، يتم تحديد درجة الأعراض الألكسيثيمية لدى المكتئب المستجيب إذ تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (100-20). وقد بلغ ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ (0.81)، وكذلك بلغ ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار (0.77).

ولأغراض الدراسة الحالية فقد تمت ترجمة المقياس إلى اللغة العربية ، وتم عرضه على متخصصين في اللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة، وتم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظاتهم وآرائهم، كما تمت ترجمته بصورة عكسية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، وتم التّحقق من دلالات صدق المحكمين للمقياس على البيئة السعودية من خلال عرضه على (7) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء

هيئة التدريس في تخصصات علم النفس، والإرشاد النفسي في جامعة الملك سعود، وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة، والحكم على محتوى البنود وفقاً للمعايير الآتية: ملاءمة البنود للمقياس، وسلامة صياغة البنود، ومدى وضوح المعنى من الناحية اللغوية، كما تم اعتماد معيار 75% كنسبة اتفاق وذلك لقبول الفقرة. واقترح المحكمون مجموعة من الملاحظات الطفيفة على بعض بنود المقياس تتعلق بصياغة بعض البنود، إذ تم الأخذ بجميع التّعديلات المقترحة في الصورة النهائية للمقياس.

كما قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على البند وبين البعد الذي ينتمي إليه البند، والدرجة الكلية على المقياس. وقد كانت النتائج كما في الجدول (2)، والجدول (3).

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول: والذي ينص على" ما مؤشرات الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) لمقياس الألكسيثيميا على عينة سعودية من طلبة جامعة الملك سعود بالرياض؟" فقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، كدليل على صدق المقياس وكانت معاملات الارتباط دالة إحصائياً بين الفقرة والمجموع الكلي للمقياس كما هو موضح بالجدول رقم (2). كما تم حساب ثبات المقياس من خلال معامل ألفا كرونباخ لبعد صعوبة تحديد المشاعر، ولبعد صعوبة وصف المشاعر، ولبعد التوجه الخارجي في التفكير، ولمقياس الألكسيثيميا كليًا، كما تم استخراج ثبات الاختبار عن طريق إعادة التطبيق كما هو موضح بالجدول رقم (3).

أولاً: الاتساق الداخلي لمقياس الألكسيثيميا:

ولحساب الاتساق الداخلي قام الباحث بحساب الآتي:

أ. علاقة الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (2)

معاملات ارتباط بنود مقياس الألكسيثيميا بالدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط بالمقياس	م	معامل الارتباط بالمقياس
A1	.695**	A11	.701**
A2	.719**	A12	.753**
A3	.746**	A13	.469**
A4	.712**	A14	.404**
A5	.765**	A15	.520**
A6	.812**	A16	.557**
A7	.700**	A17	.555**
A8	.681**	A18	.560**
A9	.205**	A19	.529**
A10	.688**	A20	.540**

* دالة عند مستوى 0.05

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول (2) السابق أن قيم معاملات الارتباط لفقرات البعد الأول بالدرجة الكلية لمقياس الألكسيثيميا قد تراوحت بين (205. - 812) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، فيما كانت قيم معاملات ارتباط فقرات البعد الثاني بالدرجة الكلية لمقياس الألكسيثيميا قد تراوحت بين (404. –753)، وجميعها أيضاً قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن مقياس الألكسيثيميا يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثانياً: ثبات مقياس الألكسيثيميا:

للتحقق من ثبات مقياس الألكسيثيميا ومستوى صلاحيته ونسبة موثوقيته قام الباحث باستخدام معامل ألفا–كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والجدول رقم (3) يوضح نتائج معاملات الثبات لأبعاد مقياس الألكسيثيميا.

جدول (3)

يوضح معاملات الثبات لمقياس الألكسيثيميا وأبعاده الرئيسة

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الثبات بالتجزئة النصفية	معامل الثبات بطريقة جتمان
صعوبة تحديد المشاعر	7	.86	.67	.64
صعوبة وصف المشاعر	5	.66		
التوجه الخارجي في التفكير	8	.61		
الثبات الكلي لمقياس الألكسيثيميا	20	.85		

يتضح من جدول رقم (3) أن قيمة معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لبعد صعوبة تحديد المشاعر تساوي (86.)، ولبعد صعوبة وصف المشاعر تساوي (66.)، وهي قيم ثبات مرتفعة، وكانت قيمة معامل الثبات لبعد التوجه الخارجي في التفكير تساوي (61.)، ولمقياس الألكسيثيميا كليًا تساوي (85.)، كما تم استخراج الثبات عن طريق التجزئة النصفية، فقد بلغت (67.)، وكذلك باستخدام طريقة جتمان فقد بلغت (64.)، وهي قيم ثبات جيدة، مما يشير إلى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

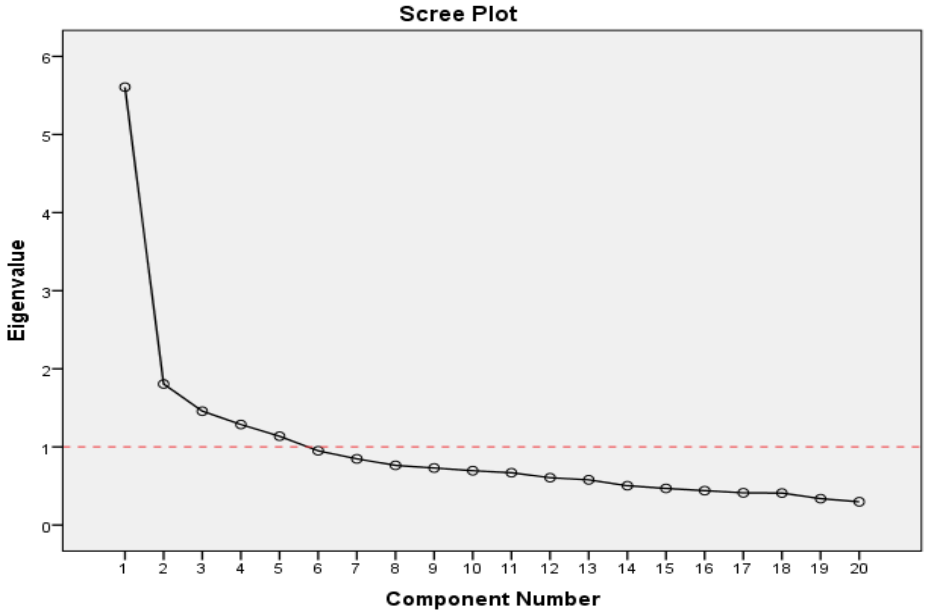
اتفقت نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بالاتساق الداخلي للمقياس، وكذلك معاملات الثبات للمقياس مع أبعاده الرئيسة مع عدد من الدراسات الأجنبية (Bagby et al., 2006; Caretti et al., 2011; Grabe et al., 2009; Inslegers et al., 2013; Semer, 2012; Pirlot & Corcos, 2012; Taylor, Bagby & Parker, 2016).

التي أجريت على هذا المقياس (الألكسيثيميا) إذ كانت معاملات الصدق والثبات قريبة إلى حد كبير مع معاملات الصدق والثبات للدراسة الحالية، وقد كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات.

للإجابة عن السؤال الثاني: والذي ينص على" ماهي البنية العاملية لمقياس الألكسيثيميا على عينة سعودية من طلبة جامعة الملك سعود بالرياض؟" وللتعرف على البنية العاملية للصورة الحالية للمقياس استخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي وفق أسلوب المكونات الرئيسة (Principal Component Analysis).

للتحقق من مناسبة البيانات للتحليل العاملي تم اختبار البيانات عن طريق اختبار كايزر وماير وأولكن (KMO) فقد بلغت قيمة (KMO= 0.867) وهي أعلى من الحد الأدنى المطلوب. مما يؤكد ملاءمة البيانات للتحليل العاملي. ويدعم ذلك قيمة بارتليت سفارستي (Bartlett's – Sphericity) فقد كانت قيمة مربع كاي لبارتليت (1481.338) وهي دالة إحصائياً إذ بلغت قيمة "sig"القيمة "صفر" (P=0.000) مما يؤيد رفضنا للفرضية الصفرية التي تقول إنه لا يوجد ارتباطات

بين فقرات المقياس. وللتعرف على البنية العاملية للصورة الحالية للمقياس استخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي وفق أسلوب المكونات الرئيسة (Principal Component Analysis)، إذ تم تحليل المصفوفة الارتباطية لفقرات المقياس، وذلك باستخدام محك كايزر (Kaiser) في اختيار عدد العوامل (دودين، 2010)، بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كانت قيمة جذره الكامن (≤ 1.0) صحيح، كما حددت العوامل الجوهرية باحتوائها على ثلاث تشبعات جوهرية على الأقل، وقد استخدمت القيمة (0.30) كحد أدنى لقبول تشبعات الفقرات بالعوامل، ووفقًا لهذا الإجراء تم استخلاص (5) عوامل، كما هو مبين بالشكل رقم (1).



الشكل رقم (1) عوامل التحليل العاملي من الدرجة الأولى

وقد تبين أن الفقرات التي تشبعت تشبعًا دالاً على العامل الأول بلغت (12) فقرة، وهذا يؤكد تمركز فقرات المقياس حول عامل عام تشترك فيه فقرات المقياس، وقد تبين أن هذه العوامل فسرت ما نسبته (56.46 %) من التباين الكلي للمقياس وقد تراوحت الجذور الكامنة لهذه العوامل بين (5.61) إلى (1.1) بين العامل رقم (1) والعامل رقم (5)، والجدول رقم (5) يبين ذلك. وكذلك قيمة الاشتراكيات للفقرات والتي تمثل نسبة التباين المفسر بواسطة العوامل المستخرجة، إذ نلاحظ أن اشتراكية المتغير الأول التي يمكن تفسيرها بالعوامل المستخرجة من التحليل العاملي من الدرجة الأولى بلغت (0.59) فيما تفسر في المتغير رقم (6) ما نسبته (0.67) وكلما زادت قيمة الاشتراكيات كان ذلك مميزاً، والجدول رقم (4) يبين ذلك. ثم تم إجراء تحليل عاملي من الدرجة الثانية للعوامل الـ (5) بنفس الإجراءات السابقة، ووفقًا لهذا الإجراء تم استخلاص عاملين، كما هو مبين بالشكل البياني رقم (2)، وقد فسرت ما نسبته (40 %) من التباين الكلي للعوامل، بجذر كامن بلغ (1)، كما هو مبين بالجدول رقم (5).

جدول (4)

قيمة الاشتراكيات للفقرات

الفقرة	الاشتراكيات	الفقرة	الاشتراكيات
A1	.589	A11	.531
A2	.528	A12	.618

الفقرة	الاشتراكيات	الفقرة	الاشتراكيات
A3	.519	A13	.536
A4	.633	A14	.615
A5	.620	A15	.413
A6	.670	A16	.433
A7	.518	A17	.557
A8	.683	A18	.541
A9	.727	A19	.688
A10	.549	A20	.325

جدول (5)

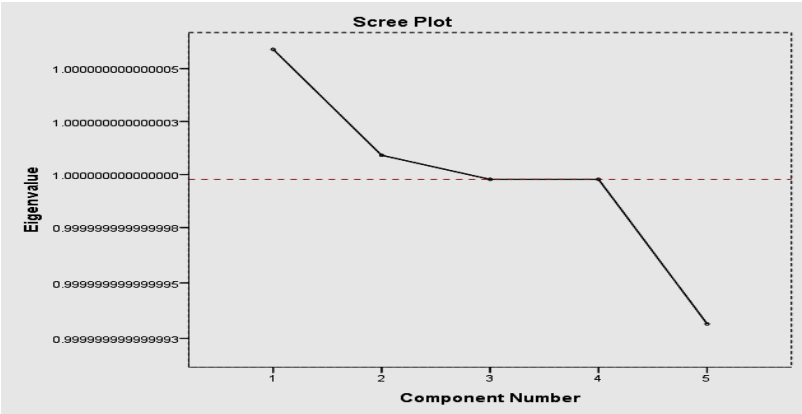
الجذر الكامن للعوامل من الدرجة الثانية

العامل	الجذر الكامن	النسبة التفسيرية	النسبة التراكمية
1	5.607	28.034	28.034
2	1.805	9.027	37.060
3	1.458	7.289	44.349
4	1.287	6.434	50.784
5	1.137	5.683	56.466

جدول (5)

الجذر الكامن للعوامل من الدرجة الثانية

العامل	الجذر الكامن	النسبة التفسيرية	النسبة التراكمية
1	1	20	20
2	1	20	40



وتظهر فقرات البعدين التي تم استخراجها وفقاً للتحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الثانية وهما على النحو الآتي:

-العامل الأول وصف وتحديد المشاعر:
(1,2,3,4,5,6,7,8,,11,12,13,15,18)

- العامل الثاني التوجه الخارجي في التفكير:
(9,14,16,17)

ويعود الاختلاف بين عدد العوامل المستخرجة من المقياس الأصلي، والعوامل المستخرجة على البيئة السعودية، نظراً للاختلافات الثقافية بين المجتمعين.

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على " ما معايير الأداء على مقياس الألكسيثيميا والتي يمكن في ضوئها تفسير الدرجات الخام التي يحصل عليها طلبة جامعة الملك سعود بالرياض؟" فقد تم حساب الدرجات التائية وما يقابلها من درجات تائية للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الألكسيثيميا، وتكرارات درجات أفراد العينة وما يقابلها من الدرجات المعيارية، والدرجات التائية. ووفقاً لذلك فإن أهمية استخدام مقياس الألكسيثيميا تكمن في عملية التشخيص، والتصنيف لمن يعاني من فقدان القدرة على التعبير الانفعالي من مرضى الاكتئاب، ومن طلبة التعليم العام، والجامعي.

كما هو موضح بالجدول رقم (6)، والجدول رقم (7):

جدول (6)

الدرجات الخام وما يقابلها من درجات تائية للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الألكسيثيميا الدرجات المعيارية (Z)، والدرجات التائية (T)

متوسط عينة التقنين= 58.25 & انحراف معياري = 12.60

درجات المقياس	الزائية	التائية	درجات المقياس	الزائية	التائية
20	-3.04	19.64	61	0.22	52.19
21	-2.96	20.44	62	0.30	52.98
22	-2.88	21.23	63	0.38	53.77
23	-2.80	22.02	64	0.46	54.57
24	-2.72	22.82	65	0.54	55.36
25	-2.64	23.61	66	0.62	56.15
26	-2.56	24.40	67	0.69	56.95
27	-2.48	25.20	68	0.77	57.74
28	-2.40	25.99	69	0.85	58.54
29	-2.32	26.79	70	0.93	59.33
30	-2.24	27.58	71	1.01	60.12
31	-2.16	28.37	72	1.09	60.92
32	-2.08	29.17	73	1.17	61.71
33	-2.00	29.96	74	1.25	62.50
34	-1.92	30.75	75	1.33	63.30
35	-1.85	31.55	76	1.41	64.09
36	-1.77	32.34	77	1.49	64.89
37	-1.69	33.14	78	1.57	65.68
38	-1.61	33.93	79	1.65	66.47
39	-1.53	34.72	80	1.73	67.27

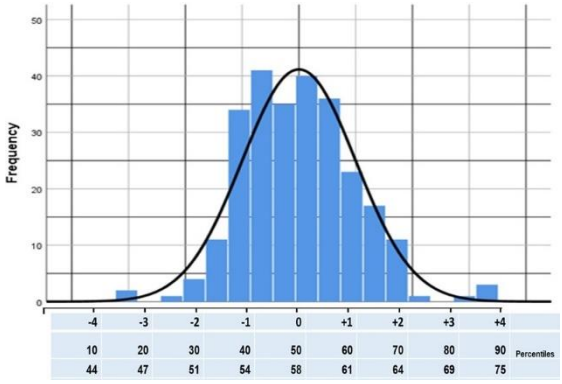
درجات المقياس	الزائية	التائية	درجات المقياس	الزائية	التائية
40	-1.45	35.52	81	1.81	68.06
41	-1.37	36.31	82	1.89	68.85
42	-1.29	37.10	83	1.96	69.65
43	-1.21	37.90	84	2.04	70.44
44	-1.13	38.69	85	2.12	71.24
45	-1.05	39.49	86	2.20	72.03
46	-0.97	40.28	87	2.28	72.82
47	-0.89	41.07	88	2.36	73.62
48	-0.81	41.87	89	2.44	74.41
49	-0.73	42.66	90	2.52	75.20
50	-0.65	43.45	91	2.60	76.00
51	-0.58	44.25	92	2.68	76.79
52	-0.50	45.04	93	2.76	77.59
53	-0.42	45.84	94	2.84	78.38
54	-0.34	46.63	95	2.92	79.17
55	-0.26	47.42	96	3.00	79.97
56	-0.18	48.22	97	3.08	80.76
57	-0.10	49.01	98	3.16	81.55
58	-0.02	49.80	99	3.23	82.35
59	0.06	50.60	100	3.31	83.14
60	0.14	51.39			

جدول (7)

تكرارات درجات أفراد العينة وما يقابلها من الدرجات المعيارية (Z)، والدرجات التائية (T)

الدرجة	Z	T	التكرارات	الدرجة	Z	T	التكرارات
20	-3.04	19.64	2	60	0.14	51.39	14
29	-2.32	26.79	1	61	0.22	52.19	7
34	-1.92	30.75	1	62	0.30	52.98	7
35	-1.85	31.55	2	63	0.38	53.77	8
37	-1.69	33.14	1	64	0.46	54.57	9
38	-1.61	33.93	3	65	0.54	55.36	4
39	-1.53	34.72	3	66	0.62	56.15	8
40	-1.45	35.52	1	67	0.69	56.95	7
42	-1.29	37.10	4	68	0.77	57.74	3
43	-1.21	37.90	3	69	0.85	58.54	5
44	-1.13	38.69	6	70	0.93	59.33	7
45	-1.05	39.49	10	71	1.01	60.12	2
46	-0.97	40.28	9	72	1.09	60.92	6

الدرجة	Z	T	التكرارات	الدرجة	Z	T	التكرارات
47	-0.89	41.07	6	73	1.17	61.71	3
48	-0.81	41.87	7	74	1.25	62.50	3
49	-0.73	42.66	7	75	1.33	63.30	3
50	-0.65	43.45	7	76	1.41	64.09	6
51	-0.58	44.25	13	77	1.49	64.89	2
52	-0.50	45.04	7	78	1.57	65.68	3
53	-0.42	45.84	9	79	1.65	66.47	3
54	-0.34	46.63	8	80	1.73	67.27	1
55	-0.26	47.42	8	81	1.81	68.06	2
56	-0.18	48.22	6	82	1.89	68.85	2
57	-0.10	49.01	4	84	2.04	70.44	1
58	-0.02	49.80	5	96	3.00	79.97	1
59	0.06	50.60	7	100	3.31	83.14	3
							260



الشكل (2) يبين ملخص المنحنى الاعتدالي

التوصيات:

- استخدام مقياس الألكسيثيميا بهدف التشخيص، والتصنيف لمن يعاني من فقدان القدرة على التعبير الانفعالي من مرضى الاكتئاب، ومن طلبة التعليم العام، والجامعي.
- تقنين مقياس الألكسيثيميا على عينات مرضية كبيرة، وعينات أخرى من الأسوياء، على أن تكون تلك العينات ممثلة للمجتمع السعودي من جميع مناطق المملكة.
- إجراء دراسات تهتم بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للمقياس.
- تحليل الدرجات الخام للمقياس بنماذج نظرية الاستجابة للفقرة، وإعادة التدريج لفقرات الاختبار وقدرات الأفراد وفق افتراضات النظرية الحديثة في الاختبارات (IRT).

قائمة المراجع

إبراهيم، عبد الستار (1998). الاكتئاب: اضطراب العصر الحديث، فهمه وأساليب علاجه. *مجلة عالم المعرفة* (239)، الكويت.

دودين، حمزة محمد (2010). *التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام SPSS*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. الأردن.

عراقي، محمد (2005). دراسة العلاقة بين عجز/ نقص كلمات التعبير عن المشاعر (الألكسيثيميا) والتعلق الوالدي لدى الراشدين. *مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق*. 54، 193-244.

Bach, M., Bach, D., & de Zwaan, M. (1996). Independency of alexithymia and somatization: A factor analytic study. *Psychosomatics, 37*(5), 451-458.

Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale – I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research, 38*(1), 23-32.

Bagby, R. M., Taylor, G. J., & Parker, J. D. A. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale – II. Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal Psychosomatic Research, 38*(1), 33-40.

Bagby, R. M., Taylor, G. J., & Parker, J. D., &Dickens, S.E. (2006). The development of the To-
ronto Structured Interview for Alexithymia: Item selection, factor structure, reliability and concurrent validity. *Psychotherapy and Psychosomatics, 75*, 25-39.

Hintistan, S., Cilingir, D., & Birinci, N. (2013). Alexithymia among elderly patients with diabetes. *Pakistan Journal of Medical Sciences, 29* (6), 1344-1348.

Ibrahim, Abdul Sattar (1998). Depression: Modern-day disorder, understanding and treatment methods. *Journal of the Knowledge World* (239), Kuwait.

Iraqi, Mohammed (2005). Study of the relationship between the inability / lack of words of expression of feelings (Alexithymia) and parental attachment in adults. *Journal of Education College,54,* 193-244.

Inslegers, R., Meganck, R., Ooms, Vanheule, S., Taylor, G. J., Bagby, R. M., … Desmet, M. (2013). The Dutch language version of the Toronto structured interview for alexithymia: Reliability, factor structure and concurrent validity. *Acta Psychiatrica Belgica, 53,* 93-116.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2016). Brasil em síntese: Educação. Retrieved from http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html

Kusevic, Z., Civljak, M., Rukavina, T. V., Babic, G., Loncar, M., Cusa, B. V., & Gregurek, R. (2013). The connection between alexithymia and somatic morbidity in a population of combat veterans with chronic PTSD. *Acta Informatica Medica, 21* (1), 7-11.

Lumley, M. A., Stettner, L., & Wehmer, F. (1996). How are alexithymia and physical illness linked? A review and critique of pathways. *Journal of Psychosomatic Research, 41* (6), 505-518.

Marchesi, C., Giaracuni, G., Paraggio, C., Ossola, P., Tonna, M., & De Panfilis, C. (2013). Pre-morbid alexithymia in panic disorder: A cohort study. *Psychiatry Research, 215* (1), 141-145.

Motan, I., & Gençöz, T. (2007). The relationship between the dimensions of alexithymia and the intensity of depression and anxiety. Türk Psikiyatri Dergisi, 18(4), 333-343.

Nemiah, J. C. (1997), Alexithymia**:** *Theoretical considerations, Psychotherapy and psychosomatics*, vol (28), pp. 199-206.

Onor, M. L., Trevisiol, M., Spano, M., Aguglia, E., & Paradiso, S. (2010). Alexithymia and aging: A neuropsychological perspective. *Journal of Nervous and Mental Disease, 198* (12), 891-895.

Parker, J. D. A., Bagby, R. M., & Taylor, G. J. (1989). Toronto Alexithymia Scale, EPQ and self-report measures of somatic complaints. *Personality and Individual Differences, 10* (6), 599-604.

Pirlot, G., & Corcos, M. (2012). Understanding alexithymia within a psychoanalytical framework. *International Journal of Psycho-analysis, 93* (6), 1403-1425.

Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended renedies. *Journal of Applied Psychology, 88,* 879-903.

Praceres, N., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (2000). Adaptação portuguesa da Escala de Alexitimia de Toronto de 20 itens (TAS-20).[Portuguese Adaptation of the 20- item Toronto Alexithymia Scale (TAS-20)] RIDEP, 9(1), 9-21. Retrieved from http://www.aidep.org/03_ridep/R09/ R091.pdf

Rodrigo, G., Lusiardo, M., & Normey, L. (1989). Alexithymia: Reliability and validity of the Spanish

Bausch, S., Stingl, M., Hartmann, L. C., Leibing, E., Leichsenring, F., Kruse, J., Leweke, F. (2011). Alexithymia and script driven emotional imagery in healthy female subjects: No support for deficiencies in imagination. *Scandinavian Journal of Psychology, 52,* 179-184.

Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. Journal of Personality, 42(1), 116-131.

Carneiro, B. V., & Yoshi Watters,da, E. M. P. (2009). Alexithymia: Uma revisão de conceito.[A review of Alexithymia Concept] *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 25*(1), 103-108.

Caretti, V., Porcelli, P., Solano, L., Schimmenti, A., Bagby, R. M., Taylor, G. J. (2011). Reliability and validity of the Toronto structured interview for Alexithymia in a mixed clinical and nonclinical sample from Italy. *Psychiatry Research, 187,* 432-436.

Cox, B. J., Kuch, K., Parker, J. D. A., Shulman, I. D., & Evans, R. J. (1994). Alexithymia in somatoform disorder patients with chronic pain. Journal of Psychosomatic Research, 38(6), 523-527.

Czernecka, K., &Szymura, B. (2008). Alexithymia-imagination-creativity. *Personality and Individual Differences, 45,* 445-450.

Doudin, Hamza Mohammed (2010). Advanced Statistical Analysis of Data Using SPSS, Amman: Dar Al Masirah Publishing and Distribution. Jordan.

Di Tella, M., & Castelli, L. (2016). Alexithymia in chronic pain disorders. *Current Rheumatology Reports, 18*(7), 41.

Fernández-Jiménez, E., San-Gregorio, M. A. P., Taylor, G. J., Bagby, R. M., Ayearst, L. I., & Izquierdo, G. (2013). Psychometric properties of a revised Spanish 20-item Toronto Alexithymia Scale adaptation in multiple sclerosis patients. *International Journal of Clinical Health Psychology, 13*(3), 226-234.

Giganc, G. E., Palmer, B. R., & Stough, C. (2007). A confirmatory factor analytic investigation of the TAS-20: corroboration of a five-factor model and suggestions for improvement. *Journal of Personality Assessment, 89,* 247-257.

Golena, N. (2014). The relation between Alexithymia and the vividness of memories during the recall of sad memories (Bachelor's thesis). Enscheda, Netherlands: University of Twente.

Garner, D. M., Olmsted, M. P., & Polivy, J. (1983). Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International Journal of Eating Disorders, 2* (2), 15-34.

Grabe, H. J., Lobel, S., Dittrich, D., Bagby, R. M., Taylor, G. J., Quilty, L., C., & Freyberger, H. J. (2009). The German version of the Toronto Structured Interview for Alexithymia: factor structure, reliability, and concurrent validity in Psychiatric patient sample. *Comprehensive Psychiatry, 50,* 424-430.

Haviland, M. G., Hendryx, M. S., Cummings, M. A., Shaw, D. G., & MacMurray, J. P. (1991). Multidimensionality and state dependency of Alexithymia in recently sober alcoholics. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 179,* 284-290.

construct and a new opportunity to integrate and extend Freud's legacy". *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 68,* 1006-20.

Taylor, G. J., Bagby, R. M., Ryan, D. P., Parker, J. D. A., Doody, K. F., & Keefe, P. (1988). Criterion validity of the Toronto Alexithymia Scale. *Psychosomatic Medicine, 50* (5), 500-509.

Taylor, G. J., Ryan, D., & Bagby, R. M. (1985). Toward the development of a new Self-Report Alexithymia Scale. *Psychotherapy and Psychosomatics, 44* (4), 191-199.

van Middendorp, H., Lumley, M. A., Jacobs, J. W. G., van Doornen, L. J. P., Bijlsma, J. W. J., & Geenen, R. (2008). Emotions and emotional approach and avoidance strategies in fibromyalgia. *Journal of Psychosomatic Research, 64* (2), 159-167.

Waters, C. A., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2016). Illuminating the theoretical components of alexthymia using bifactor modeling and network analysis. *Psychological Assessment, 28,* 627-638.

Waters, C. A., Taylor, G. J., Quilty, L., C., & Bagby, R. M. (2016). An examination of the topology and measurement of the alexithymia construct using network analysis. *Journal of Personality Assessment, 98,* 649-659.

Wiethaeuper, D., Balbinotti, M. A. A., Pelisoli, C., & Barbosa, M. L. L. (2005). Estudos da consistência interna e fatorial confirmatório da Escala Toronto de Alexitimia – 20 (ETA – 20) [Reliability and confirmatory factorial analysis of the Toronto Alexithymia Scale-20 (TAS-20) with Brazilian students]. *Interamerican Journal Psychology, 39* (2), 221-230.

Winckers, A. N., Mackenbach, J. D., Compernolle, S., Nicolaou, M., van der Ploeg, H. P., De Bourdeaudhuij, I., … Lakerveld, J. (2015). Educational differences in the validity of self-reported physical activity. *BMC Public Health, 15,* 1299.

Yoshida, E. M. P. (2000). Toronto Alexithymia Scale-TAS: Precisão e validade da versão em português.[Toronto Alexithymia Scale-TAS: Reliability and validity of the portuguese version] *Psicologia: Teoria e Prática, 2* (1), 59-74.

Yoshida, E. M. P. (2007). Validade da versão em português da Toronto Alexithymia Scale em amostra clínica [Validity of the portuguese version of the Toronto Alexithymia Scale-TAS in a sample of inpatients]. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20* (3), 389-396.

version of the Toronto Alexithymia Scale. *Psychotherapy and Psychosomatics, 51* (3), 162-168.

Saariaho, A. S., Saariaho, T. H., Mattila, A. K., Joukamaa, M. I., & Karukivi, M. (2016). The role of alexithymia: An 8-year follow-up study of chronic pain patients. *Comprehensive Psychiatry, 69,* 145-154.

Sayar, K., Kirmayer, L. J., & Taillefer, S. S. (2004). Predictors of somatic symptoms in depressive disorder. *General Hospital Psychiatry, 25* (2), 108-114.

Semer, N. L. (2012). Dor e sofrimento psíquico: Uma reflexão sobre as relações e repercussões corpo e mente [Pain and Psychic Suffering: A Reflection on the Relationships and Repercussions of Body and Mind]. *Revista Brasileira de Psicanálise, 46* (3), 188-199.

Seo, S. S., Chung, U.-S., Rim, H. D., & Jeong, S. H. (2009). Reliability and validity of the 20-item Toronto Alexithymia Scale in Korean adolescents. *Psychiatry Investigation, 6* (3), 175-179.

Silva, H., Freitas, J., Moreira, S., Santos, A., & Almeida, V. (2016). Alexithymia and psychopathology in patients with acute myocardial infarction. *Acta Cardiologica, 71* (2), 213-220.

Sfineos, P. E. (1973). The prevalence of 'alexithimic' characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics, 22* (2), 255-262.

Steinweg, D. L., Dallas, A. P., & Rea, W. S. (2011). Fibromyalgia: Unspeakable suffering, a prevalence study of alexithymia. *Psychosomatics, 52* (3), 255-262.

Swart, M., Kortekaas, R., & Aleman, A. (2009). Dealing with feelings: Characterization of trait alexithymia on emotion regulation strategies and cognitive-emotional processing. *PLoS One, 4* (6), e5751.

Taylor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. D. A. (2003a). *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatry illness***.** Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Taylor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. D. A. (2003b). The 20- Item Toronto Alexithymia Scale IV: Reliability and factorial validity in different languages and cultures. *Journal of Psychosomatic Research, 55* (3), 277-283.

Taylor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. D. A. (2016). What's in the name 'alexithymia'? A commentary on "Affective agnosia: Expansion of the alexithymia

Psychometric characteristics of Toronto Alexithymia Scale in a sample of King Saud University Students.

Abdullah A. Zahrani
Department of Psychology, College of Education, King Saud University
Submitted 03-10-2018 and Accepted on 04-12-2018

Abstract: Several experimental studies have been conducted to test the psychometric efficiency of the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) and their suitability for their communities, and most of these studies have significantly supported the use of this measure. The psychometric tests of the (TAS-20), which were conducted through several experimental studies with the three dimensions of the scale (difficulty of emotion recognition, difficulty describing emotions, orientation towards external thinking), were fully agreed. These studies indicated that there were statistically significant positive (Bagbay et al., 1994; Gignac, Palmer, & Stough, 2007) The present study aimed to identify the psychometric characteristics of the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20), to identify the global structure of the TAS-20, and to prepare the table of performance criteria on the TAS-20, in order to explain the raw grades obtained by the students. The sample of current study consisted (255) of students from King Saud University in Riyadh. Statistical analysis include mean, stander deviation, Person correlation coefficient, Exploratory Factor Analysis by Principal Component Analysis. The results of the study showed that TAS-20 has indicator of validity and reliability.

Keywords: emotion recognition, describing emotions, orientation towards external thinking, TAS-20

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)

نموذج عضوية

[ ] عضو جديد [ ] عضوية عاملة [ ] تجديد [ ] عضوية منتسب

أولاً: بيانات العضو

الاسم: ---------- رقم الهوية: ----------

الدرجة العلمية: [ ] بكالوريوس [ ] ماجستير [ ] دكتوراه

التخصص العام: ---------- التخصص الدقيق: ----------

الوظيفة: ---------- جهة العمل: ----------

عنوان المراسلة: ص. ب. ---------- المدينة: ----------

الرمز البريدي: ---------- البريد الإلكتروني: ----------

هاتف عمل: ---------- جوال: ----------

مجالات الإسهام في أعمال الجمعية: ----------

العضوية في جمعيات أخرى: ----------

عدد سنوات الاشتراك: ---------- المبلغ المدفوع : ----------

[ ] نقداً [ ] إيداع مباشر / حوالة بتاريخ/ [ ] شيك

رسوم عضوية المنتسب (الطلاب):	100 ريال للعام الواحد	400 ريال لخمسة أعوام (بعد الخصم)
رسوم عضوية العاملة (غير الطلاب):	200 ريال للعام الواحد	800 ريال لخمسة أعوام (بعد الخصم)

ثانياً: تسدد الرسوم [ ] نقداً في مقر الجمعية في جامعة الملك سعود – كلية التربية – مبنى رقم (15) الدور الثاني.

[ ] إرسال حوالة.

[ ] إيداع المبلغ في حساب الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (مصرف الراجحي) SA 9780000582608010211999.

[ ] شيك.

[ ] تسديد الرسوم في فرع الجمعية .....

الاسم: ----------

التوقيع: ----------

التاريخ: ----------

ثالثاً: استعمال الجمعية:
تم التحقق من استكمال تسديد رسوم العضوية حسب ما أشير إليه أعلاه.
الموظف المختص:

ص. ب 2458 الرياض 11451 هاتف: 4674663 فاكس: 4674664
http://gesten.ksu.edu.sa - gesten@ksu.edu.sa

أولاً: الخصائص العامة للدورية:

1. تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية.
2. لغة النشر في الدورية هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يزيد عن (250) كلمة باللغة العربية.
3. تهتم الدورية بالبحوث التي تعالج المشكلات النفسية.
4. تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال النفسي.
5. يمكن أن تنشر الدورية مراجعات الكتب التي تدور حول مجالات علم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية .
6. تصدر الدورية نصف سنوية.

ثانياً: أهداف الدورية:

تهدف الدورية إلى تحقيق ما يأتي:

1. تأسيس فكر نفسي فاعل يأخذ في الاعتبار المعطيات الثقافية.
2. الإسهام في تطوير وتحسين أدوات القياس والتقييم والبرامج النمائية والوقائية والارشادية والعلاجية في مختلف المجالات النفسية والتربوية والصحية والاجتماعية والأمنية والمهنية .
3. تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان النفسي وما يرتبط به من مجالات مهنية .
4. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في الدورية:

1. نشر الدورية الأبحاث الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات علم النفس.
2. نشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى وليست مستلة من أي دراسة أخرى أو رسالة علمية.
3. الحد الأعلى لعدد كلمات البحث 8000 كلمة مطبوعة على الحاسب الآلي وفق مواصفات المجلات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود.
4. إرفاق نسخة من البحث المراد نشره مع ملخص قصير باللغتين العربية والإنجليزية. لا يتجاوز (250) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ومنهجه ونتائجه والكلمات المفتاحية.
5. الالتزام بنظام APA في الكتابة والتوثيق.
6. كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا الملخص باللغة العربية او الانجليزية.
7. يزود الباحث بخمس مستله من بحثه ونسختين من الدورية التي ينشر فيها بحثه.
8. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهميته للتحكيم، او رفضه.
9. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكّمين.
10. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزت للنشر أم لم تجز.
11. يتم استقبال البحوث للنشر خلال العام الدراسي الجامعي.

رابعاً: التحكيم:

1. يرسل البحث إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.
2. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.
3. يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.
4. تصرف مكافأة رمزية لكل محكم.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهمات الآتية:

1. رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
2. العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.
3. الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
4. استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.
5. إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
6. إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
7. التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.
8. اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
9. استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.
10. متابعة إجراءات النشر.
11. مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء